

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra psychologie

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Sociální vztahy integrovaného žáka s poruchami autistického spektra ve
třídě

Relationships of Student with Autism Spectrum Disorder within the
Classroom

Judita Jarůšková

Vedoucí práce: PhDr. Hana Sotáková

Studijní program: Psychologie

Studijní obor: Psychologie a speciální pedagogika

2016

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma *Sociální vztahy integrovaného žáka s poruchami autistického spektra ve třídě* vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

13. dubna 2016 v Praze

.....

podpis

Ráda bych poděkovala vedoucí práce PhDr. Haně Sotákové za vedení práce, za její cenné rady a připomínky, které k napsání práce významně přispěly.

Rovněž mé poděkování patří všem, kteří mi umožnili výzkumné šetření realizovat a následně i zpracovat.

ANOTACE

Práce se zabývá zjišťováním sociálních vztahů integrovaných žáků s poruchou autistického spektra (dále jen PAS) v jejich kmenové třídě. Cílem je vztahy analyzovat a posoudit vzhledem ke kolektivu třídy.

Teoretická část je rozčleněna do třech hlavních oddílů: poruchy autistického spektra, adolescence a diagnostické postupy zjišťování vztahů ve třídě. V první části jsme se zaměřovali na vysoce funkční autismus a Aspergerův syndrom s důrazem na specifické projevy v oblasti sociálního chování. Z hlediska vývojové etapy adolescence jsme věnovali pozornost raným adolescentům a zde nastupujícím sociálním změnám. V kapitole pojednávající o diagnostice vztahů ve třídě bylo stěžejním tématem popsání hlavního nástroje sběru dat, dotazníku B-3.

Empirická část představuje výzkumné šetření, které probíhalo ve čtyřech třídách s integrovanými žáky s PAS. Žákům byl administrován dotazník B-3, který měří vztahy ve třídě. Na základě zpracovaných dat bylo analyzováno, jak si integrovaný žák z hlediska sociálních vztahů ve třídě stojí. Data byla doplněna informacemi z dotazníků pro třídní učitele a asistenty pedagoga.

KLÍČOVÁ SLOVA

Autismus; Aspergerův syndrom; sociální chování; integrace; vztahy mezi žáky

ANNOTATION

This bachelor thesis focuses on relationships in students with Autism Spectrum Disorder (ASD) within their classroom. The aim of the work is to analyze students relationships and evaluate them in relation to a class group.

Theoretical part is divided to three main parts: Autism Spectrum Disorders, adolescence and class relations evaluation methods. First part includes High-Functioning Autism, Asperger syndrome and emphasizes significant difficulties in social interaction. In the chapter describing the development stage of adolescence, we focus on the period of early adolescence and social development. The last chapter defines evaluation methods of school relations and it also contains detailed information about the method we used in our research, which is B-3 questionnaire.

Empirical part represents a research survey which was conducted in four classes with integrated students with ASD. Based on data, we analyzed position of integrated student in the class structure. Data were supplemented with information from questionnaires for teachers and teacher assistants.

KEYWORDS

Autism; Asperger syndrome; Social interaction; Integration; Peer relationships

Obsah

1	Úvod.....	8
I.	TEORETICKÁ ČÁST	10
2	Poruchy autistického spektra	10
2.1	Vymezení poruch autistického spektra	10
2.2	Sociální chování vysoce funkčních jedinců s PAS a Aspergerovým syndromem ...	12
2.3	Aspergerův syndrom	15
2.4	Vysoce funkční dospívající s PAS a Aspergerovým syndromem.....	16
3	Adolescence	18
3.1	Vymezení adolescence	18
3.2	Biologický vývoj adolescenta	19
3.3	Kognitivní vývoj adolescenta.....	20
3.4	Emocionální vývoj adolescenta.....	20
3.5	Psychosociální vývoj adolescenta	21
3.5.1	Sociální vztahy.....	22
3.6	Charakteristiky raného adolescenta.....	23
3.7	Sociální vztahy adolescentů	24
3.7.1	Vztahy s rodiči	24
3.7.2	Vztahy se sourozenci	25
3.7.3	Vztahy s jinými dospělými	26
3.7.4	Vztahy s vrstevníky	27
4	Diagnostika sociálních vztahů ve třídě	33
4.1	Pedagogicko-psychologická diagnostika a její vymezení.....	33
4.2	Historie pedagogicko-psychologické diagnostiky	35
4.3	Nástroje diagnostiky sociálních vztahů.....	36
4.3.1	Sociometrie	38

4.3.2	Standardizované dotazníky pro měření sociálních vztahů ve třídě.....	39
II.	EMPIRICKÁ ČÁST	44
5	Cíle a výzkumné otázky.....	44
6	Použité metody	44
7	Výzkumný soubor.....	45
8	Realizace výzkumu a vyhodnocení dat.....	46
9	Výsledky a jejich analýza	47
9.1	7. A.....	48
9.1.1	Soubor.....	48
9.1.2	Kazuistika žáka Viléma	48
9.1.3	Celkové výstupy z dotazníku.....	49
9.1.4	Výstupy z dotazníku žáka Viléma	50
9.1.5	Třídní vztahy z pohledu pedagogických pracovníků a žáků.....	51
9.1.6	Analýza výsledků.....	52
9.1.7	Odpovědi na výzkumné otázky.....	54
9.2	7. B.....	56
9.2.1	Soubor.....	56
9.2.2	Kazuistika žáka Tomáše	57
9.2.3	Celkové výstupy z dotazníku.....	58
9.2.4	Výstupy z dotazníku žáka Tomáše	60
9.2.5	Třídní vztahy z pohledu pedagogických pracovníků a žáků.....	60
9.2.6	Analýza výsledků.....	62
9.2.7	Odpovědi na výzkumné otázky.....	65
9.3	GII. A	67
9.3.1	Soubor.....	67
9.3.2	Kazuistika žáka Patrika.....	67

9.3.3	Celkové výstupy z dotazníku	68
9.3.4	Výstupy z dotazníku žáka Patrika	69
9.3.5	Třídní vztahy z pohledu pedagogických pracovníků a žáků	70
9.3.6	Analýza výsledků	72
9.3.7	Odpovědi na výzkumné otázky	74
9.4	GII. B	77
9.4.1	Soubor	77
9.4.2	Kazuistika žáka Radima	77
9.4.3	Kazuistika žáka Vítka	77
9.4.4	Celkové výstupy z dotazníku	78
9.4.5	Výstupy z dotazníku žáka Radima	79
9.4.6	Výstupy z dotazníku žáka Vítka	80
9.4.7	Třídní vztahy z pohledu pedagogických pracovníků a žáků	81
9.4.8	Analýza výsledků	83
9.4.9	Odpovědi na výzkumné otázky	87
10	Diskuze	91
11	Závěr	97
12	Seznam použitých informačních zdrojů	99
13	Seznam příloh	101

1 Úvod

Autismus mnohdy vzbuzuje velký zájem veřejnosti, a to především díky vlivu médií a filmové tvorby. Tvůrci často popisují jedince s PAS jako zvláštní, ale v určitém ohledu geniální, čímž se dopouští značného zjednodušení a určité idealizace problematiky. Ve skutečnosti je takových jedinců jen malý zlomek. Většina osob s PAS nevykazuje výrazně nadprůměrné schopnosti, nýbrž se spíše potýká s deficitem a obtížemi plynoucími z jejich odlišného kognitivního zpracování a chápání sociálních vztahů. Tyto problémy se navíc u každého manifestují v různé míře.

V představované práci se zaměřujeme na sociální postavení integrovaného žáka s Aspergerovým syndromem (dále jen AS) v běžné škole. Předmětem zájmu je především to, zda byl žák schopen vybudovat přátelské vztahy se spolužáky, zda se do jeho vztahů ve třídě promítají deficity v sociálním chování spojené s poruchou a jestli žák dokáže svou pozici ve třídě reflektovat. Ve výzkumném šetření byl využit sociometrický dotazník B-3 (viz níže), jehož výstupy byly doplněny o kazuistiky integrovaných žáků zaměřující se na deficity v sociální oblasti a dotazník pro třídní učitele a asistenty pedagogů. Na základě všech získaných dat jsme dostali komplexní pohled na sociální vztahy v konkrétní třídě. Daný přístup není v odborné literatuře příliš reflektován, může se tak jednat o přínos do aktuální diskuse o integraci a inkluzi dětí s AS do běžných škol.

Práce je rozdělena na část teoretickou a empirickou. Teoretický úsek je strukturován do třech tematických celků. V první kapitole se zabýváme poruchami autistického spektra, které nejprve obecně vymezujeme. Pro práci je klíčové seznámení s diagnózou Aspergerova syndromu a uvedení specifik v sociálním chování. Jedna podkapitola byla věnována vlivu adolescence na jedince s AS. V druhém oddílu se zabýváme vývojovým obdobím adolescence a to především tzv. ranou adolescencí. Zajímá nás charakteristika raného adolescenta a oblast sociálních vztahů. V závěru teoretické části se zabýváme diagnostikou sociálních vztahů ve třídě. Věnujeme nejprve prostor pedagogicko-psychologické diagnostice jako takové a postupně se dostáváme k jednotlivým diagnostickým nástrojům. Větší prostor je věnován dotazníku B-3, který byl použit při realizaci výzkumného šetření.

V empirické části nejprve popisujeme cíle práce, zabýváme se výzkumnými otázkami, respondenty a nástroji sběru dat. Ve výzkumných otázkách si klademe za cíl objasnit charakter sociálních vztahů integrovaného žáka, konkrétně to zda navázal přátelství. Dále zjišťujeme, jestli je jeho postavení oproti spolužákům horší a zda svou situaci reflektuje. Poslední otázka se zaměřuje na to, zda deficity vyplývající z diagnózy ovlivňují jeho vztahy ve třídě.

Práce je kvalitativního charakteru, jde nám tak o pečlivou analýzu situace každého žáka, abychom si mohli utvořit celistvý obraz o třídní struktuře a jeho pozici v ní. Cílem tedy není jednotlivé výstupy porovnávat, ani zobecňovat. Sběr dat proběhl celkem ve čtyřech třídách. Popisujeme výstupy celé třídy v konfrontaci s výsledky integrovaného žáka. Zahrnuta je i analýza výpovědí pedagogických pracovníků a volných vyjádření žáků. Poté na základě interpretace dat zodpovídáme výše uvedené výzkumné otázky. Výsledky jsou pro každou třídu uváděny zvlášť. Potenciální faktory podílející se na výsledných zjištěních jsou diskutovány v kapitole *Diskuze*.

I. TEORETICKÁ ČÁST

2 Poruchy autistického spektra

V následující kapitole se budeme primárně věnovat sociálním vztahům tzv. vysoce funkčních jedinců s poruchami autistického spektra či s Aspergerovým syndromem. Nejprve poruchy autistického spektra obecně vymezíme a poté se dostaneme k dílčí diagnóze Aspergerův syndrom. Vzhledem k empirické části práce nás zajímají především projevy v sociálním chování a specifika spojená s nástupem vývojového období adolescence.

2.1 Vymezení poruch autistického spektra

Poruchy autistického spektra představují vrozené postižení, které zasahuje funkce mozku podílející se na komunikaci, sociálním chování a představivosti. Důsledkem takového narušení je, že takto postižený jedinec zpracovává informace z daných oblastí odlišným způsobem než jeho intaktní vrstevníci (Thorová, 2006). Jiný název pro PAS je *pervazivní vývojová porucha*, což znamená, že se jedná o poruchu, která je tzv. *vše-prostupující* a zasahuje tak v různé míře většinu oblastí vývoje. Jinými slovy autismus představuje: „[...] *celoživotní často velmi devastující postižení, které závažným způsobem ovlivní každou oblast života postiženého.*“ (Howlin, 2009, str. 13)

Symptomatika je velmi různorodá a projevuje se u každého jedince v rozdílné míře. Intenzita závažnosti postižení tak může být značně odlišná. Vedle toho i projevy jednoho konkrétního jedince mohou během jeho života procházet značnými proměnami. Na tom se mohou podílet faktory jako sociální prostředí, vzdělávací programy, osobnostní charakteristiky. I přes tuto heterogennost jsou tradičně udávány specifické projevy a deficity v triádě oblastí: komunikace, představivost a sociální chování (Wingová in Thorová, 2006).

Existují tak rámce, podle kterých vycházíme při definování a diagnostikování. V evropském prostředí takový rámec představuje Mezinárodní klasifikace nemocí se svou současnou desátou verzí (dále jen MKN-10). Pervazivní vývojové poruchy neboli autismus jsou zde vymezovány následovně: „*Skupina těchto poruch je charakterizována kvalitativním porušením reciproční sociální interakce na úrovni*

komunikace a omezeným, stereotypním a opakujícím se souborem zájmů a činností. Tyto kvalitativní abnormality jsou pervazivním rysem chování jedince v každé situaci“.
(MKN-10 dle <http://www.uzis.cz/cz/mkn/index.html>)

Podle MKN-10 se pervazivní vývojové poruchy dělí na tyto jednotlivé typy:

- Dětský autismus
- Atypický autismus
- Aspergerův syndrom
- Jiná desintegrační porucha v dětství
- Rettův syndrom
- Hyperaktivní porucha s mentální retardací a stereotypními pohyby
- Jiné pervazivní vývojové poruchy
- Pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná

Toto členění je v našem prostředí platné a při diagnostice se tak určují dílčí diagnózy. Nicméně se v posledních letech objevuje trend od rozlišování diagnóz ustupovat. Často se tak děje proto, že hranice mezi některými diagnózami nemusí být vždy zcela zřetelné. Tento trend pak vyvrcholil vydáním páté revize Diagnostického statistického manuálu (dále jen DSM-V), který se používá v USA, a který slučuje všechny dílčí typy diagnóz do jednotné diagnózy *poruchy autistického spektra*.

V DSM-V jsou podrobně popsána diagnostická kritéria, která jsou rozdělena do pěti bodů. Za symptomy jsou považovány specifické projevy v oblasti sociální komunikace a interakce a omezené a specifické zájmy nebo aktivity. Symptomy se musí projevovat již v časném vývoji, přičemž naplno se mohou manifestovat až později. Symptomy narušují fungování jedince především v oblasti sociální a je vyloučeno, že by tyto projevy byly způsobeny mentálním postižením. Jsou zde ještě rozlišovány tři úrovně závažnosti poruchy dle potřebné podpory (viz <https://www.autismspeaks.org/what-autism/diagnosis/dsm-5-diagnostic-criteria>).

V diagnostickém manuálu tak byly okruhy příznaků sníženy na dva, bylo opuštěno kritérium opožděné řeči (Hrdlička & Komárek, 2014).

Osoby, kterým by dle čtvrté revize DSM nebo podle evropského manuálu byla diagnostikována některá dílčí diagnóza, by tak získaly jednotné označení porucha

autistického spektra. Přestože DSM-V využívá jednotné označení, neznamená to, že tím dochází ke zjednodušování. Při diagnostice by diagnóza měla být upřesněna a specifikována a měly by být rozlišovány i úrovně závažnosti dle potřebné míry podpory.

Nyní věnujme poznámku členění autismu z hlediska adaptability dle míry „funkčnosti“ jedinců v sociální oblasti. U dětí s diagnózou dětský autismus a atypický autismus hovoříme o vysoce funkčních, středně funkčních a nízko funkčních jedincích. Takto charakterizované osoby se nacházejí na škále adaptability od nejvyšší míry „funkčnosti“ po nejnižší, přičemž vysoce funkční jedinci mívají intelekt v pásmu průměru, popř. nadprůměru (Thorová, 2006). Podobné členění na vysoce a nízko funkční jedince je možné i u Aspergerova syndromu. Této diagnóze bude věnována samostatná podkapitola.

2.2 Sociální chování vysoce funkčních jedinců s PAS a Aspergerovým syndromem

Příčiny proč osoby s PAS ve svých sociálních vztazích selhávají, spočívají především v absenci schopnosti porozumět všem jevům, které se na těchto vztazích podílejí (Howlin, 2009). Tyto fenomény jsou pro intaktní osoby přirozené a intuitivní. Naučit a vysvětlit je v celé své komplexnosti jedinci, který postrádá výše zmíněnou schopnost tak bývá velmi obtížné

Dle typu sociální interakce vyčlenila L. Wigová čtyři typy, k nimž K. Thorová připojila ještě typ pátý (Thorová, 2006). Tyto typy zde ve stručnosti popíšeme:

1. **Typ osamělý:** Tento typ nemívá zájem o fyzický kontakt, může jej i odmítat. Projevuje nezájem o sociální kontakt, komunikaci, o vrstevníky; takové dítě je samotářské, vyhýbá se očnímu kontaktu. S věkem se může vztah k blízkým zlepšit.
1. **Typ pasivní:** V sociální interakci chybí spontánnost, fyzický kontakt přijmou, ale aktivně jej nevyhledávají. Některé děti mohou mít fyzický kontakt i rády. Dále mají sníženou schopnost projevit své potřeby, sdílet radost a pocity, projevovat emoce, říci si o pomoc apod. Komunikaci využívají zejména k uspokojení potřeb.

2. **Typ aktivní – zvláštní:** V sociální interakci vykazují zvýšenou spontaneitu, nedodržují intimní vzdálenost, v mimice a gestice mohou být přehnaní. Může se objevovat sociální dezinhibice (tj. dotyky, líbaní a hlazení jiných lidí), perseverace v řeči, myšlení i dotazování; sociální kontakt může být neadekvátní, vyskytnout se může problematické a obtěžující chování. Oční kontakt bývá ulpívavý nebo postrádá komunikační funkci.
3. **Typ formální, afektovaný:** Vyskytuje se u jedinců s vyšším IQ, kteří nemají problém s vyjadřováním. Přesto jejich promluva může působit nepřirozeně, příliš formálně. V chování se mohou projevovat odtahitě a chladně. Vyskytuje se rigidní chování v podobě rituálů nebo důsledného dodržování pravidel. Mají tendenci doslova chápat vyřčené a problém s porozuměním ironii a nadsázce. Empatie často chybí, vyskytuje se sociální naivita, šokujících vyjádření.
4. **Typ smíšený – zvláštní:** U tohoto typu je sociální chování různorodé, záleží na různých proměnných. Většinou se snoubí aktivita i pasivita, vyskytují se výkyvy po stránce kvalitativní. Sociální chování je tak považováno za zvláštní. Většinou bezproblémoví vůči rodičům. Přebírají fráze a prvky chování po dospělých.

I přes dané vymezení je charakter sociálního chování spíše různorodý, jednotlivé typy se tak mohou prolínat. Navíc o jaký typ se jedná, vyplývá spíše až v dospělosti (Thorová, 2006).

Rovina přátelských vztahů bývá vysoce funkčními jedinci reflektována. Ví, že takové vztahy existují, někdy o ně vědomě usilují. Přesto se jaksi zdá, že jejich skutečná podstata jim uniká nebo jim zůstává skryta. Je poměrně častým jevem, že se domnívají, že přátelé mají, ale pokud se podíváme na takový vztah zblízka, vidíme, že se ve skutečnosti z pohledu druhé osoby o přátelství nejedná. Takový jedinec může projevy slušnosti a vstřícnosti považovat za projevy přátelství a začít takového člověka i pronásledovat, vyžadovat si pozornost či jinak obtěžovat. Podobně mylné interpretace přátelství se mohou projevit i v druhé rovině, a to v možném zneužití druhými, které jedinec mylně považuje za přátele (Howlin, 2009).

Snahy o navázání přátelství mohou být komplikovány dalšími omezeními plynoucími z diagnózy. Často to bývá neschopnost rozumět emocím druhých (pokud není jejich exprese extrémní), problémy s uvážením následků svého jednání či

promluvy (Howlin, 2009). Problém bývá i ve vyjadřování vlastních pocitů. Takové situace mohou vést ke stresu a tenzi a tyto pocity mohou být ventilovány vulgarismy, výhružkami sebevraždou, autoagresí apod. Setkáváme se také s jedinci, kteří díky deficitu v rozpoznání emocí druhých mohou říkat velmi nevhodná a šokující tvrzení. To činí často proto, aby v druhém vyvolali extrémní emoci (např. zděšení, strach) a mohli takto pocity druhého „ovládnout“, získat pod svou kontrolu. Jedinec pak má pocit, že dosáhl úspěchu. Účelem jednání většinou bývá pátrání po tom, jak ovlivnit a předpokládat pocity druhých (Vosmik & Bělohávková, 2010).

Z hlediska toho, jak vysoce funkční osoby s PAS reflektují svou diagnózu ve vztahu k druhým, můžeme identifikovat tři typy sebepojetí. První skupina si je vědoma svých potíží, má potřebu je pojmenovávat a pracovat na sobě. Druhá skupina je se sebou spokojena. Změnit se nechce, ale požaduje větší porozumění a toleranci od druhých. Poslední skupina se ke své diagnóze staví ofenzivně. Není s ní smířená a často se ji snaží skrývat. U některých může takový postoj vést až ke zvýšenému reagování na svou osobu v podobě podceňování, přehnaném vnímání jakýchkoliv poznámek o sobě jako kritiku. V některých případech to může dospět až k paranoiditě (Thorová, 2009).

Obecně je také u vysoce funkčních jedinců a jedinců s AS charakteristická velmi špatná orientace v neverbálních signálech druhých a snížená schopnost porozumění sociálnímu kontextu. Přestože lze většinu vysoce funkčních osob naučit, že gesta jako úsměv, pohled do očí, výraz tváře či dotyky hrají v oblasti neverbální komunikace významnou roli, často přetrvává problém užívat je správně a plně jim rozumět. Pomáhat mohou různé nácviky sociálních dovedností např. v rámci docházení do terapie.

Setkáváme se rovněž s pojmy sociální naivita a sociální slepota. První uvedený vyjadřuje skutečnost, že mnozí lidé s autismem neumí např. podvádět a jejich nevinnost tak může být zneužita. Z hlediska morálky mají tendenci etická pravidla chápat doslovně a stejně tak nepružně je i aplikovat. Sociální slepota souvisí s častými

deficity v tzv. teorii mysli¹, což znamená, že mívají problém v chápání a reflektování, toho co druzí lidé cítí, co si myslí, příčin toho proč je jejich chování takové, jaké je (Howlin, 2009).

2.3 Aspergerův syndrom

Podle MKN-10 je Aspergerův syndrom považován za samostatnou nozologickou jednotku, tedy za dílčí diagnózu v rámci poruch autistického spektra, čehož se také budeme při jeho vymezení držet.

I přestože osoby s AS mají intelekt v pásmu normy (v některých případech v pásmu nadprůměru), obnáší jejich diagnóza spoustu závažných obtíží, které se svou mírou a intenzitou značně liší. Vybíráme zde příklady některých typických a častých projevů osob s AS (dle Thorová, 2006). Výčet rozhodně není vyčerpávající, účelem je spíše poukázat na jejich různorodost.

V oblasti sociálního chování se někteří projevují pasivně a introvertně, přesto s určitou mírou dopomoci zvládnout integraci v běžných školách. Pro jiné je to nepředstavitelné a volí tak speciální školy. Někteří nejsou po absolvování škol schopni nalézt a dlouhodobě setrvat v zaměstnání, je pro ně nemožné navázat partnerský vztah, jiní zase dokážou vést běžný život.

Z hlediska řečových schopností se v dětství u některých vyskytuje opožděný vývoj řeči, většina ale začne plynule mluvit do pěti let. Ve svém projevu mohou být nápadní, častý je mechanický a formální ráz řeči, může se objevit nápadná intonace. Řeč málokdy koresponduje se sociálním kontextem promluvy. Obtíže se vyskytují v neverbální komunikaci, někteří těmto signálům vůbec nerozumí a je tak pro ně nemožné se podle nich orientovat. Někteří nerozumí ironii a nadsázce. Může chybět empatie, schopnost vyjádřit své pocity či schopnost reflektovat pocity druhých.

Obtíže s vyjadřováním pocitů mohou vést až k somatickým obtížím, zhoršení chování. Často mohou podlehnout stresu, který neumí vyjádřit. Mívají obtíže se sebekontrolou, proto mohou propadat návalům vzteku či náládovosti.

¹ Teorie mysli představuje vývojový jev, který umožňuje rozpoznat a předvídat duševní stavy druhých lidí, které nemusí být explicitně vyjádřeny. Umožňuje tak chování druhých předpokládat a kontrolovat (Thorová, 2006).

Mívají specifické zájmy např. z oblasti dopravy, vesmíru, informačních technologií a dalších specifických sfér.

Vykazují sníženou schopnost adaptability, změny většinou snáší obtížně, reagovat na ně mohou ritualizovaným chováním.

U AS také rozlišujeme jedince na vysoce a nízko funkční, kdy jedinci s vyšší mírou adaptability (vysoce funkční AS) mají lepší prognózu do budoucna.

2.4 Vysoce funkční dospívající s PAS a Aspergerovým syndromem

Nástup adolescence se u osob s poruchami autistického spektra podle Thorové (2006) manifestuje různě, zpravidla však dochází buď ke zhoršení, nebo ke zlepšení projevů. Zhoršení se manifestuje především zvýšenou aktivitou, nárůstem problémového chování a zhoršení v oblasti sociální interakce. To se může projevovat uzavřením do sebe, odmítáním kontaktů apod. Pokud dojde k zlepšení, projeví se hlavně v sociálním a v problémovém chování.

Dle Vosmíka & Bělohávkové (2010) nastupují tělesné změny ve stejnou dobu jako u ostatních, avšak dospívající s PAS je mnohem hůře přijímají a zpracovávají. Změny v emocionální a psychosociální oblasti pak přicházejí většinou výrazněji později než u vrstevníků. U osob s Aspergerovým syndromem se mohou zesílit jejich symptomy, navíc projevy pubertálního vývoje často ustupují až po dvacátém roce, což může vést k navýšení negativních reakcí ze strany vrstevníků.

V dospívání sílí zájem o vrstevníky, který je doprovázen potřebou navázat blízká přátelství i vztahy intimnějšího charakteru. Pro jedince s PAS to může představovat náročnou situaci, ve které začíná více než předtím narážet na svou jinakost. Odlišnosti v sociálním chování mohou vést k nepříjemným komentářům a posměškům vrstevníků. To často přispívá k návalům negativních emocí, které mívají vliv na sebehodnocení. To může být nepřiměřené a vést i k sebepohrdání. Obranou vůči nepříjemným pocitům ze „selhávání“ může v některých případech představovat i únik do vlastního světa a rezignace na sociální vztahy (Thorová, 2006).

Charakter přátelství je rovněž komplikovaný. Jedinci s AS mohou narážet na problém překročit povrchní rovinu přátelství a být v něm dostatečně flexibilní. Problém je také v interpretaci vzájemného přátelství, které pokud není ve skutečnosti

intaktním vrstevníkem opětováno, může posléze vést ke snížení motivace ve vyhledávání dalších sociálních kontaktů.

Sexuální rovina vztahů se dostává do centra zájmu, pokud vůbec, později než u intaktních vrstevníků. Důležitou proměnnou jejich vztahů s vrstevníky bývá společný zájem. O vzájemné sdílení pocitů či sexuální objevování tak nemusí zájem vůbec projevovat (Vosmik & Bělohávková, 2010).

Někteří vysoce funkční jedinci s PAS mají tendenci preferovat samotu. Je však velký rozdíl mezi samotou, kterou jedinec aktivně vyhledává a mezi osamělostí, která je často zapříčiněna zvnějšku. Pokud hovoříme o osamělosti, můžeme vyčleňovat osamělost emocionální a sociálně kognitivní (Bauminger & Kasari, 2000). Emocionální osamělost představuje emocionální reakce jedinců na absenci vztahu s druhým. Ta vede k negativním pocitům jako smutek, strach či prázdnota. Na druhé straně sociálně kognitivní osamělost vychází buď z toho, že je sociální vztah pro jedince neuspokojivý nebo má omezený přístup k vrstevníkům. Pocity plynoucí z tohoto typu samoty jsou pocit vyloučení, bezvýznamnosti či nudy.

Jedinci s AS mohou tedy být v kolektivu hodnoceni jako osamělí, je ovšem třeba diferencovat mezi tím, zda se jedná o osamělost ve výše popsaném smyslu či o dobrovolné vyhledávání samoty. Pokud se jedná o preferenci samoty, není ovšem jasné, zda se automaticky pojí s kladnými pocity jedince. Neexistuje rovněž ani jednotná shoda v tom, zda výše uvedené pocity spojené s osamělostí jedinci s AS nebo vysoce funkční jedinci s autismem reflektují.

3 Adolescence

Nyní se budeme zabývat vývojovým obdobím *adolescence*, protože našimi respondenty ve výzkumné části práce byli žáci spadající do této etapy vývoje. Přesněji řečeno se ve všech případech jednalo o tzv. *rané adolescenty* (dle Macek, 1999).

V první řadě se pokusíme vymezit a charakterizovat celou adolescence z hlediska vývojové psychologie a teprve poté přistoupíme ke stěžejní části toho oddílu, čímž jsou sociální vztahy adolescentů. Věnovat se budeme jejich vztahům s vrstevníky, rodiči, učiteli a dalšími osobami, které je obklopují.

3.1 Vymezení adolescence

Adolescence neboli dospívání představuje vývojovou etapu mezi dětstvím a dospělostí jedince (Macek, 1999). Její vymezení podle věku se u různých autorů liší, přičemž existuje i jistá různorodost v samotné terminologii.

Macek (1999) uvádí dělení adolescence na tři stádia a to na časnou adolescence (10/11 až 13 let), střední adolescence (14 až 16 let) a pozdní adolescence (17 až 20 let).

Thorová (2015), která adolescenci považuje za období pozdního dětství, toto období nijak vnitřně nediferencuje a časově celé období vymezuje od 12/13 do 19 let.

Jiné vnitřní členění je rozdělení adolescence na období pubescence a adolescence. Langmeier & Krejčířová (2006) vymezují pubescenci od 11 do 15 let a toto období ještě rozdělují na fázi puberty a vlastní puberty. Období adolescence pak začíná přibližně od 15. roku a trvá asi do 22 let.

Z výše uvedených vymezení tak plyne jistá nejednotnost ve vymezování tohoto období. V práci se budeme držet terminologie Macka, neboť se nám jeví jako nejsrozumitelnější členění. Celé období označuje jednotně jako adolescence a zároveň jej ještě vnitřně diferencuje.

Období dospívání je spojeno s nástupem řady změn a to především hormonálních a fyzických. Tyto změny jsou často patrné i na první pohled. Adolescent však prochází i dalším vývojem, který zahrnuje změny kognitivní, emocionální a změny v oblasti psychosociální. Laicky řečeno, dospívání představuje jakýsi pomyslný most, který vede od dítěte na jedné straně k dospělému jedinci na straně druhé.

3.2 Biologický vývoj adolescenta

Adolescence je charakteristická započítím mohutně probíhajících tělesných změn, na něž mají významný podíl změny hormonální. Především je zde započato a dokončeno pohlavní zrání a dochází k zakončení tělesného růstu.

Tělesný růst je u dívek dokončen v 15 letech a u chlapců to bývá o dva až tři roky později. U dívek je většinou nejprve zřetelný vývoj prsů neboli *telearché*, kdy se vyvýšení bradavky objevuje již v 10,5 letech. Potom se začíná objevovat *pubarché* neboli růst pubického ochlupení. Axilární ochlupení se objevuje později asi kolem 12 až 13 let. *Menarché* (první menstruace) se objevuje v průměru kolem třinácti let. Po první menstruaci se začíná zpomalovat tělesný růst (Thorová, 2015).

Schopnost reprodukce a pravidelná ovulace se objevuje asi po roce až dvou od první menstruace (Langmeier & Krejčířová, 2006). Za vrchol pohlavní dospělosti lze považovat dokončení růstu pánve v 17 až 18 letech (Thorová, 2015).

U chlapců probíhá pubertální vývoj zhruba od 11. až 12. roku, kdy dochází ke zvětšení varlat, po čemž následuje růst pubického ochlupení. K první ejakulaci neboli *spermarché* dochází zhruba ve 14 letech. V tomto věku se poté začíná objevovat i axilární ochlupení. Co se týče růstu pohlavních orgánů chlapců, tak to je velmi individuální a proměna může být završena v rozmezí mezi 13 až 15 lety. Ve 14 letech také dochází ke změnám hlasu vlivem růstu hrtanových chrupavek. Jeho ustálení pak značí, že se ustaluje i tělesný růst. Vousy rostou mezi 15 až 17 lety (Thorová, 2015).

Tělo adolescenta se tak celkově proměňuje a nabývá dospělé podoby. Mění se tělesné proporce, kdy se dívkám začíná ukládat tuk do oblasti stehen, břicha a hýždí a u chlapců dochází k vyznačení svaloviny (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Navíc vzhledem vývojovému trendu sekulární akcelerace se nástup tělesného vývoje a dospívání celkově urychluje. Přestože se dosažení dospělosti po fyzické

stránce zrychluje, z hlediska subjektivního prožívání jedince se přechod z dospívání do dospělosti jakoby prodlužuje².

3.3 Kognitivní vývoj adolescenta

Po kognitivní stránce dochází v myšlení adolescenta k významným změnám. Dle Piageta v tomto období nastupuje *stádium formálních operací*. To znamená, že dítě je zhruba od dvanácti let schopno porozumět hypotetickým a abstraktním pojmům a osvojuje si systematickosti při řešení problémů.

Adolescent má tendence k egocentrismu a kritice. Kritika vychází z jeho nabyté schopnosti logického uvažování a je tak pro něj typické i časté argumentování. To vychází mimo jiné ze srovnávání aktuálního stavu s adolescentovou představou ideálu (Langmeier & Krejčířová, 2006). Ve svých názorech se mohou projevovat radikálně a neochotou ke kompromisům. Mohou také docházet ke kognitivním omylům (Thorová, 2015).

Mezi další znaky můžeme zařadit fakt, že adolescent je o svém myšlení schopen přemýšlet, ví, že ho nemůže nikdo ovládat. Přemýšlí také o filosofických otázkách a celkově se pro něj stává přitažlivým sledovat vlastní prožívání i prožívání druhých (Thorová, 2015).

3.4 Emocionální vývoj adolescenta

City v porovnání s dětstvím začínají být diferencovanější a objevují se i city vyšší. Sílí city spojené s oblastí erotična, estetična i mravnosti (Thorová, 2015). Jejich projevování pak může být výraznější. Dříve se u autorů (například Příhoda in Macek, 1999) se objevoval názor, že toto období se projevuje zvýšenou emoční labilitou, která má svůj původ v hormonálních změnách. Dnes tato tvrzení nechápeme absolutně, u adolescentů se emocionální projevy různí. Ne všichni tedy musí vykazovat zvýšenou

2 Tento stav vyjadřuje např. pojem *vynořující se dospělost*, situace, kdy je jedinec sice z vývojového, právního i společenského hlediska dospělý, přesto se tak sám necítí (Arnett in Langmeier & Krejčířová, 2006)

emocionální nestabilitu. Petersonová (in Macek, 1999) např. tvrdí, že problémy s emocemi a emoční labilitou budou mít spíše ti jedinci, kteří takové obtíže vykazovali i v dřívějších vývojových etapách. Navíc emotivitu dospívajících jako celek charakterizujeme spíše jako pozitivní (Thorová, 2015).

Míra náladovosti a emocionální nestability se tedy u jedinců liší, přičemž oboje odeznívá už zhruba od střední adolescence (Macek, 1999)

Z hlediska emocionální stránky nesporně dochází ke změnám v prožívání. Ty se mohou manifestovat různě. V počáteční fázi adolescence se tak může vlivem hormonálních změn vyskytovat emocionální labilita, proměnlivost nálad, navýšení negativních pocitů a jiné projevy, které jsou ovšem na konci tohoto období zase stabilizovány. Důležitým poznatkem také je, že dochází k větší diferenciaci citů oproti předchozím vývojovým etapám, což se výrazněji projevuje v rámci vrstevnických vztahů.

3.5 Psychosociální vývoj adolescenta

Do této oblasti patří vývoj sebepojetí (a identity), morálního usuzování a změny v sociálních vztazích. Poslední jmenované oblasti bude věnován prostor v samostatné kapitole.

Velkým tématem adolescence je utváření a hledání vlastní identity. Jedinec se snaží čelit otázkám typu *kdo jsem, jaký jsem, kam patřím, kam směřuji* a dalším. Erikson klade hledání a nalézání vlastní identity za základní vývojový úkol tohoto období. Při zodpovídání těchto „identitních“ otázek hledíme na osobní a sociální aspekt identity (Macek, 1999). První aspekt postihuje identitu ve vztahu k jedinci samotnému a odpovídá na otázky *kdo jsem* a *jaký jsem* na základě introspekce a sebehodnocení. Otázky o tom *kam patřím* a *kam směřuji* zase zastřešuje sociální aspekt identity. Sociální aspekt zahrnuje např. pocity sounáležitosti, začlenění a nalezení se ve vztazích.

Dosažení identity je často záležitostí až pozdní adolescence. Střední adolescence je charakterizována jako období tzv. moratoria (Marcia in Macek, 1999), což znamená, že adolescent identitu hledá, experimentuje, pocituje pochybnosti a nachází se v krizi. Pro raného adolescenta je zase typický status přejaté identity, kdy

se jedná o stav pasivního přijímání vnějších norem, především svých rodičů nebo jde o rozptýlenou identitu bez aktivního hledání a vyhraněnosti v názorech (Macek, 1999). Dosažená identita je považována za ideální stav.

Morální uvažování adolescentů v oblasti spravedlnosti můžeme demonstrovat např. na teorii morálního vývoje L. Kohlberga. Pro tuto teorii není důležité, co jedinec dělá, ale jak uvažuje (teorii autor utvořil na základě řešení morálních dilemat).

Kohlberg člení morální vývoj na tři hlavní stádia (předkonvenční morálka, konvenční morálka a postkonvenční morálka), která jsou ještě vnitřně diferencována. Celkem se tak jedná o šest stádií. Přestože se jedná o teorii vývoje, tak pátého stádia postkonvenční morálky dosáhne jen 15 až 25 % dospělých a posledního, šestého stádia asi 10 % dospělých (Thorová, 2015).

Pro období adolescence je typická konvenční morálka, která bývá dosažena většinou dospívající kolem třinácti let. Mnoho z nich v tomto stádiu zůstane po celý život. Obecně můžeme takovou morálku charakterizovat jako orientaci na to být „dobrý“. Hrají zde roli především konvence a konformita. Jedinec dosahující třetího stádia konvenční morálky se tak často řídí pravidlem, že dobrým bude, když bude činit to, co po něm společnost chce a co od něj očekává. Důležitý je především mezilidský soulad. Čtvrté stádium konvenční morálky zase říká, že dobrým se jedinec stane, pokud se bude orientovat na společenská pravidla a normy a bude se podle nich řídit. Velkou roli zde mají autority a poslušnost a úcta vůči nim.

Pokud někteří adolescenti dospějí do Kohlbergova stádia postkonvenční morálky, bude pro ně charakteristická nezávislost na autoritách a řízení se autonomními etickými principy.

3.5.1 Sociální vztahy

Adolescence je charakteristická významnými změnami v oblasti sociálních vztahů. V tomto období dochází k proměně vztahu s rodiči a mění se i podoba vztahů vrstevnických, které nabývají na větší důležitosti. Vrstevnické vztahy zahrnují nejen vztahy přátelské, ale i navazování prvních romantických vztahů. Tyto změny souvisí s celkovou proměnou adolescenta.

Z hlediska formování identity by cílem adolescenta měla být emancipace od rodiny (někdy hovoříme o vývojovém úkolu adolescence). Vztah s rodiči je v tomto období velmi důležitý a vzájemné dobré vztahy a jejich zájem se pak pozitivně podílejí na celkovém vývoji dospívajících.

3.6 Charakteristiky raného adolescenta

Jako základní charakteristika této etapy adolescence se nabízí především počátek hormonálních a fyzických změn. Začíná zde hlavně pohlavní dozrávání. Z hlediska společenského kontextu v českém prostředí je období rané adolescence nejčastěji spojeno s druhým stupněm základních škol.

Po biologické stránce se zde setkáme s mnohými „poprvé“ neboli *arché*³ celé adolescence. Ta vyjadřují termíny jako *telarché*, *pubarché*, *menarché* a další (viz výše). Po stránce fyzické a hormonální tedy dochází k započetí velkého množství změn, z nichž některé mohou vzbuzovat i negativní pocity adolescenta či záporné reakce okolí. Může se jednat o projevy akné, ke kterému dochází vlivem hormonálních změn, objevuje se zvýšená potivost, která může být obtěžující a navíc se může přidávat i nepříjemný zápach. Dochází k rozvoji sekundárních pohlavních znaků, které mohou být rovněž některými adolescenty zpočátku vnímány jako nežádoucí, častější to bývá u dívek (Thorová, 2015).

Kognitivní změny se projevují především vstupem do *piagetovského* stádia formálních operací, což odstartovává celkové změny v myšlení, především po stránce kvalitativní.

Z hlediska sebepojetí si raného adolescenta nejčastěji představíme jako jedince, který si začíná uvědomovat, že jeho osobnost je svébytná, jiná než jeho rodičů a vrstevníků. S rozvojem logického uvažování se tak objevuje zvýšená kritičnost především vůči autoritám, které jsou v jeho případě nejčastěji zastoupeny rodiči a učiteli. Emocionalita je však i přes veškeré výkyvy hodnocena jako pozitivní. Přesto

3 řecky **počátek**, nebo též princip, příčina

se může zdát, jakoby jejich intelektuální vývoj předbíhal emocionální. Adolescent nyní své blízké okolí vnímá velmi kriticky, na což také upozorňuje a nebývá svolný ke kompromisům, avšak tyto poznatky pro něj není snadné přijmout ani jim porozumět (Macek, 1999).

V rámci utváření vlastní identity se nacházejí na samém počátku a většina z nich spíše přejímá hodnoty svých blízkých nebo není v tomto ohledu nijak vyhraněná a ve svých názorech bývá značně přelétavá.

Raný adolescent stojí na samém počátku významných vývojových změn. Otevírá se před ním nový vývojový úkol, na němž začíná pozvolna pracovat. K jeho úspěšnému vyřešení by mu tyto změny měli napomáhat. V dospívání se však mohou objevovat i krize, neboť integrovat uvedené změny nemusí být vždy zcela jednoduché ani automatické.

3.7 Sociální vztahy adolescentů

3.7.1 Vztahy s rodiči

Základní vývojový úkol, který je postaven před každého adolescenta, spočívá v osamostatnění se od rodiny a vykročení směrem k vrstevnickým vztahům. Emancipace je založena na úsilí o zrovnoprávnění vzájemného vztahu s rodiči, který by měl dosahovat demokratického a vzájemně podporujícího charakteru. Nejedná se tedy o úplnou nezávislost.

Tento přerod ovšem není samozřejmý ani jednoduchý a rodiče dospívajících v něm zastávají nezaměnitelnou úlohu. Rodič s adolescentem vyjednává hranice, podporuje ho při rozhodování, předává mu a sdílí s ním hodnoty, vyzývá ke školní úspěšnosti, vyjadřuje svůj zájem o něj, poskytuje prostor k vyjádření názoru a další.

Vývojový úkol osamostatnění může být i některými rodiči mařen. Přehnaný strach rodičů ze ztráty dítěte se může projevat např. zvýšenými snahami bránit jedinci v emancipaci. Nežádoucí je i druhý extrémní pól a to je zesílené úsilí o předčasné osamostatnění, např. odstěhování z bytu (Langmeier & Krejčířová, 2006).

V některých svých projevech se adolescenti vůči rodičům staví do opozice, hledají jejich chyby a hlasitě na ně upozorňují, provokují je, stydí se za ně, přehnaně

je kritizují, odmítají jejich vyjádření lásky či se bouří proti jejich kontrole. Všechny tyto a další projevy představují různé pokusy, jak se od rodiny osamostatnit, tedy přesunout své vazby z rodiny na vrstevníky a zároveň si zachovat uspokojivé vztahy s rodiči. Dle psychoanalytických teorií (Langmeier & Krejčířová, 2006) lze takové projevy chápat jako obrany proti úzkosti pramenící z této nastávající změny a ztráty dosavadních jistot. Dospívající těmito způsoby zveličují rozdíly mezi sebou a rodiči, aby si usnadnili tento přerod. V jiných případech může docházet k naprostému přijímání názorů a budoucích perspektiv rodičů, což představuje zase jiný způsob ochrany před ztrátou rodičovské vazby vedoucí k odmítání vrstevnických vztahů a podřízení se rodičům (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Současná pojetí vztahu adolescenta a dospělého jej však rozhodně nepojímají jako radikální obrat ke konfliktům. Vývoj vždy znamená nějaký dlouhodobý proces, a tak i vztah dospívajícího a rodiče navazuje na jeho dosavadní vývoj (Macek & Štefánková, 2006).

Rodina pro adolescenty v mnohých případech představuje základnu, ze které se snaží odrazit a mezi kterou balancují. Z hlediska hodnotové orientace zaměřené na budoucí perspektivu se podobají spíše vlastním rodičům než vrstevníkům. Pokud je kvalita vztahu s rodiči nízká, vede k větší zaměřenosti na vrstevníky, přesto zvýšené kontakty s vrstevníky neznamenaají, že tyto vztahy budou mít automaticky i vyšší kvalitu. Vztahy v rodině tak představují důležitý faktor jejich socializace a individuace.

3.7.2 Vztahy se sourozenci

V souvislosti s rodiči věnujme poznámku o vztahu adolescentů s jejich sourozenci. Dospívající nejvíce ovlivňují starší sourozenci, kteří jim mohou více zprostředkovávat cestu ke světu dospělých. Důležití jsou ale všichni sourozenci, kteří nejsou věkově příliš vzdáleni a to především ze dvou důvodů. Jsou součástí stejné generace jako adolescent a mají tak podobné zájmy, potřeby a často i postoje. A druhým důvodem je jejich společný podíl na socializaci rodiny, což znamená, že se sourozenci vzájemně ovlivňují (Macek, 1999).

3.7.3 Vztahy s jinými dospělými

Adolescent se kromě dospělých z řad rodinných příslušníků setkává i s nepříbuznými dospělými, s nimiž může rovněž navazovat vztahy. Díky vztahům s nepříbuznými dospělými mohou dospívající získávat další sociální zkušenosti, rozšiřovat si hodnoty i upevňovat vlastní identitu (Ježek, 2009). Nejčastěji se jedná o učitele, se kterými se setkávají ve škole. Vztah mezi učitelem a žákem adolescentem ovšem bývá komplikován učitelovou formální rolí ve škole. Jiným významným nepříbuzným dospělým může být tzv. mentor (Ježek, 2009). Mentorem může být dospělý jedinec, který se adolescentovi stane jakýmsi rádcem, kterého dobrovolně vyhledává a od kterého si je ochoten nechat předávat znalosti či zkušenosti. Na vztah s učitelem a mentorem se nyní blíže podíváme.

Vztahy s učitelem

Jak již bylo výše naznačeno, učitelé, se kterými se adolescent ve škole setkává, jsou reprezentanty formální role, která má vůči adolescentovi v roli žáka jasně vymezené pravomoci. Aby mohl vzniknout vztah na osobnější rovině, je třeba více prostoru. Tyto potenciální snahy může komplikovat přechod na druhý stupeň, kde se v jedné třídě střídá několik různých učitelů. Někteří učitelé se také mohou osobnějšímu vztahu bránit, což může vycházet z učitelova stereotypu, že adolescentovi by osobnější rovina vztahu mohla bránit v jeho úsilí o osamostatnění. Někdy i pro samé adolescenty vyvstává dilema mezi orientací na vrstevníky a nepříbuzného dospělého (Ježek, 2009). Pokud jsou normy vrstevníků ve třídě významně odlišné od učitelových, budou tak vztahy s učitelem horší a dospívající se bude více zaměřovat na vrstevnickou skupinu (Ježek, 2009).

Přesto je role učitele pro adolescenty významná, neboť vedle rodičů plní funkci dalšího významného socializačního činitele.

Vztahy s mentorem

Osoba mentora je považována za nejvýznamnější roli nepříbuzného dospělého pro adolescenta (Ježek, 2006). S učitelem mají společné, že oba učí, avšak rozdíl je v tom, že mentora adolescent vyhledává dobrovolně, kdežto učitel mu je ve škole přiřazen. Vztah adolescenta a mentora bývá obohacující vzájemně, neboť pro mentora

může být takový vztah s dospívajícím výrazem eriksonovské potřeby *generativity* (Ježek, 2009). Charakter takových vztahů by měl být spíše instrumentální. Emocionální vztahy nacházíme spíše s příbuznými dospělými, zvláště rodiči (Ježek, 2009).

3.7.4 Vztahy s vrstevníky

Pro období adolescence je charakteristický zvýšený zájem o vrstevníky. Přátelství nabývají jiných kvalit, dospívající vstupují do part, identifikují se s nejrůznějšími subkulturami. Roste také zvýšený zájem o osoby opačného pohlaví a dochází k prvním „láskám“, romantickým vztahům i sexuálním zkušenostem. Vzhledem k tomu, že se naše práce zabývá především vrstevnickými vztahy, představíme v následující části charakter těchto vztahů.

Přátelské vztahy

Navazování vztahů s vrstevníky prochází několika fázemi. Zde si uvedeme pět po sobě následujících stádií, která se ovšem mohou různě překrývat a navíc jich mohou dospívající dosahovat v různém věku. Toto členění uvádí Langmeier & Krejčířová (2006):

1. fáze: **skupinová izosexuální**. Pro začátek období adolescence je typické utváření skupin stejného pohlaví. Takové skupiny sice utvářely i mladší děti ovšem adolescentní skupiny se po stránce kvalitativní stávají více organizované a stabilnější. Důležitou charakteristikou je odmítání členů opačného pohlaví. Členy tmelí často podobné zájmy a především potřeba sdružovat se.
2. fáze: **individuální izosexuální**. Přibližně od 13 let začínají adolescenti pocítovat potřebu užšího přátelství s jedincem stejného pohlaví. Tento vztah bývá dyadický a jeho charakter je tak jiný, než u přátelství ve skupince. Takové úzké přátelství poskytuje prostor na svěřování a soukromé pocity druhého. Takto navázaná přátelství mohou přetrvat až pokročilého věku jedinců.
3. fáze: **přechodná etapa**. V této fázi se začíná projevovat zájem o druhé pohlaví. Často k tomu ovšem dochází jaksi „nepřímo“ stále zpoza izosexuální skupiny v podobě různých slovních narážek, pošťuchování apod. Ti, kteří se pokusí o

explicitnější kontakt, bývají pak terčem posměchu, v němž často bývá skryta i závist.

4. fáze: **heterosexuální fáze polygamní**. Kolem patnácti let se mohou počínat objevovat tzv. první lásky. Toto období je charakterizováno vyhledáváním opačného pohlaví a prvních intimnějších zkušeností. Podoba je většinou kontaktní, flirtující a velkou roli hraje vzájemná atraktivita. Objevují se představy v podobě romantických a sexuálních fantazií o druhém pohlaví.
5. fáze: **fáze zamilovanosti**. Toto stádium často nastupuje až na konci adolescence, popř. až na začátku dospělosti. Dochází ke změně vztahu k druhému pohlaví, neboť se většinou ustaluje a dochází k jeho prohloubení. Některé z těchto vztahů pak mohou vést i k uzavření sňatku a založení rodiny.

Výše uvedená stadia vývoje ukazují, že vrstevnické vztahy jsou velmi proměnlivé. Z počátku (raná adolescence) mívají spíše instrumentální charakter a slouží především k ujasnění a hledání identity a budování vlastní autonomie. Později se vztahy stále více ustalují a stabilizují.

Být součástí nějaké vrstevnické skupiny poskytuje různou míru sociální prestiže, prohlubuje pocity sounáležitosti, vědomí svého statusu a často vede k přejímání norem chování svých vrstevnických souputníků. S tím související vrstevnická konformita je nejsilnější v časně a střední adolescenci a je tak celkově vyšší než v dětském věku (Macek, 1999).

Na druhou stranu nebýt součástí vrstevnické skupiny bývá nezapadajícím jedincem vnímáno jako určité stigma. Může se to negativně podílet na jeho sníženém sebehodnocení (Macek, 1999). Důsledky osamělosti v dospívání se mohou nepříznivě promítat i do budoucího zdravotního stavu (Thorová, 2015). Rizika neuspokojivých vztahů s vrstevníky, potažmo i s rodiči mohou být také živnou půdou pro potenciální zneužití takového jedince. Dotyčný může být např. přesvědčen ke vstupu do různých sekt, či jiných vysoce manipulativních skupin. Riziko v tomto ohledu představuje i

internet (kyberšikana⁴ nebo kybergrooming⁵), který v jiných kontextech může mít i podpůrnou roli (internetová fóra umožňující experimentování při hledání a ujasňování názorů, identity i hodnot) (Thorová, 2015).

Typický vrstevnický kolektiv dospívajících může představovat školní třída. Školní třídu lze z hlediska sociální psychologie chápat jako malou sociální skupinu formálního a sekundárního charakteru. Jedná se tedy o skupinu organizovanou a s předem danými pravidly a strukturou. Jedinci, kteří ji utváří, jsou spolu ve vzájemném vztahu a často zde vznikají menší podskupiny. Třída má strukturu rolí a statusů, jejichž nositeli jsou žáci a učitelé a má rovněž svou dynamiku, která zahrnuje veškeré procesy, které uvnitř skupiny probíhají (Lovaš, 2008).

Takové vymezení je platné pro většinu školních tříd. Ve třídách se navíc projevuje i specifický charakter sociálních vztahů daný dosaženou vývojovou etapou žáků. Školní třída v období adolescence představuje místo, kde lze být nejsnadněji v přímém kontaktu s vrstevníky. Žáci zde tráví velkou část svého času a naskytuje se jim příležitost pro vzájemné porovnávání, poznávání, diskutování, uvědomování si odlišností, dosahování uznání, sdílení hodnot a celkově prostor k nabývání cenných sociálních zkušeností.

Neúspěchy v sociálních vztazích se negativně podepisují nejen na sníženém sebehodnocení, ale mohou se nežádoucím způsobem promítnout i do budoucích vztahů. Pokud je jedinec odmítán nebo není schopen se začlenit a nalézt si přátele, nemusí si dostatečně osvojit potřebné sociální kompetence a modely chování sloužící jako vzory pro pozdější partnerské vztahy.

Obecný charakter přátelství dívek adolescentek spočívá ve vztahu založeném hlavně na komunikaci a vzájemné sdílnosti v názorech. Dívčí přátelství jsou tak více

⁴ šikana prostřednictvím využití informačních technologií

⁵ manipulace skrze internet ústící v pohlavní zneužití

založena na oboustranné emoční náklonosti a ve střední adolescenci nabývají ve větší míře recipročního charakteru (Macek, 2009).

Chlapci inklinují spíše ke kolektivnějším formám přátelství, která často vznikají na základě společných zájmů a aktivit. Je zde větší identifikace se skupinou než u děvčat. Chlapci se ve svých přátelstvích stávají zaangažovanější až ve střední či pozdní adolescenci (Macek, 1999).

Smíšená přátelství nebývají příliš četná a mají své klady i zápory. Klady jsou spatřovány především v tom, že chlapec a děvče si jsou vzájemně otevření v rovině informací i o vzájemných dojmech. Zápory pak vyplývají z možné asymetričnosti vztahu spojené s různíci se očekávání např. ohledně možnosti transformace přátelského vztahu do romantického (Macek, 1999).

Romantické vztahy

Pokud budeme hovořit o romantických vztazích v adolescenci, vycházíme primárně z terminologického vymezení raných vztahů dospívajících dle Lacinové & Michalčákové (2006). Nemáme tak na mysli vztahy spojené s romantikou jako prvotní stádia některých vztahů, pro které je charakteristická počáteční zamilovanost. V tomto ohledu autorky vychází z anglického termínu *romantic relationship* a volí tak spojení *romantické* či *raně partnerské vztahy*. V naší práci se budeme držet prvně uvedeného názvu.

Období adolescence je charakteristické navazováním prvních známostí s osobami druhého pohlaví. Tyto známosti poskytují adolescentům nabytí zkušeností a bývají založeny na emocích. Základem je přelétavá láska a erotické vášně. Po stránce sexuální dochází k prvním zkušenostem a experimentování a typická je tak i promiskuita dospívajících (Thorová, 2015). Všechny tyto zkušenosti by se v ideálním případě měly pozitivně promítnout do dospělosti, a vést tak k úspěšnému nalezení životního partnera či partnerky.

K prvním setkáním s intimnějším podtextem dochází již v období rané adolescence, kdy jsou to většinou dívky, které tendují k hledání starších partnerů. Tyto aktivity mívají nejčastěji podobu návštěv kulturních akcí či trávení volného času venku. Charakter je krátkodobý a motivací je především zvědavost a potvrzení

vzájemné atraktivitu. Čím více se adolescent začíná ztotožňovat se svou sexuální rolí, tím více se charakter těchto setkání stává intimnější a méně povrchní (Macek, 1999).

S partnerskými vztahy tedy souvisí i sexuální rovina vztahu. V dnešní době je běžné, že páry žijí v sexuálním svazku před uzavřením sňatku, nebo manželství neuzavírají vůbec. V naší zemi se za legální hranici k provozování sexuálního styku považuje věk 15 let. Toto období odpovídá zhruba střední adolescenci.

Sexuálnímu styku často předchází zkušenosti s masturbací, které jsou mezi adolescenty poměrně rozšířené (Langmeier & Krejčířová, 2006). K prvním zkušenostem se sexuálními aktivitami s druhým jedincem dochází mezi 14. a 16. rokem, tedy v období střední adolescence. Tyto sexuální aktivity jsou většinou postupné, dochází nejprve k polibkům v různé intenzitě, pokračuje to pettingem a vrcholí samotným stykem (Langmeier & Krejčířová, 2006). K prvním zkušenostem s pohlavním stykem v českém prostředí dochází zhruba mezi 17 až 18 lety, tedy až v období pozdní adolescence. Pro první sexuální zkušenosti v tomto období je typické, že k nim dochází spíše z ukojení zvědavosti než z projevu hlubší náklonosti (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Při započetí sexuálních aktivit se také může poprvé významněji projevit odlišná sexuální identita či orientace (Macek, 1999). Adolescenti s odlišnou sexuální orientací či identitou mohou období adolescence prožívat obtížněji než jejich heterosexuální vrstevníci.

Vrstevnické skupiny a členství v nich by adolescentovi měly poskytnout jistoty, které emancipací od rodiny nyní přesouvá sem. Jedná se především o emocionální vazby, které se v tomto období začínají utvářet na intimnější rovině v podobě blízkých vzájemných přátelství a prvních známostí. Vrstevnické skupiny také umožňují větší prostor pro experimentování při utváření vlastní identity. Se svými vrstevníky adolescenti zakouší podobné pocity, situace, které mohou navzájem sdílet a diskutovat o nich. Vrstevnické a rodinné vztahy se doplňují a ani jedny nemohou nahradit ty druhé, neboť absence jedněch nebo druhých je velmi nežádoucí. Situace jedince v rané fázi adolescence, který se navíc potýká s diagnózou Aspergerova syndromu tak může být velmi obtížná. V předchozí kapitole jsme viděli, že jedinci

s AS mohou nastávající změny prožívat velmi různorodě. Mohou stejně jako jejich intaktní vrstevníci toužit po uspokojivých přátelských vztazích, ale na rozdíl od vrstevníků v nich častěji selhávají. Specifické zájmy a obtíže v sociální interakci spojené s poruchou mohou snižovat pravděpodobnost nalezení takového přátelství. Někteří navíc nemusí o navazování vztahů s vrstevníky jevit zájem a preferují vztahy s dospělými. Jejich deficity také mohou ztěžovat úspěšné vyřešení vývojového úkolu a při hledání sebe sama se může prohlubovat vědomí vlastní odlišnosti. Podpora jedinců s AS v období adolescence by neměla být zanedbávána, neboť nejistota, se kterou se potýkají mnozí adolescenti, se může u dospívající s PAS projevovat ve stejné či zvýšené míře, i přestože nemusí být na první pohled patrná.

4 Diagnostika sociálních vztahů ve třídě

Dále se budeme zabývat diagnostikou sociálních vztahů žáků ve třídě. Cílem je zmapovat v jakém vztahu je diagnostika vztahů ve třídě k pedagogicko-psychologické diagnostice vůbec, co vše obnáší diagnostikování sociálních vztahů, jak by měl odborník postupovat a jaké nástroje měření se v českém prostředí užívají nejčastěji.

4.1 Pedagogicko-psychologická diagnostika a její vymezení

Metody zjišťování sociálních vztahů ve třídě představují jeden z hlavních oborů pedagogicko-psychologické diagnostiky. Pedagogicko-psychologickou diagnostiku lze tedy chápat jako zastřešující disciplínu, se kterou se setkáváme ve školním prostředí. Kromě měření sociálních vztahů zahrnuje také individuální diagnostiku žáků, diagnostiku klimatu třídy a školy. Poslední dvě jmenované oblasti velmi blízké souvisejí s diagnostikou třídních vztahů.

Existuje velké množství různých definic pedagogicko-psychologické diagnostiky, z nichž zde uvedeme vymezení třech významných českých autorů.

P. Dittrich (1993) vymezení pedagogicko-psychologické diagnostiky začíná odkazem na terminologický spor založený na tom, zda hovořit jen o *pedagogické* diagnostice či o diagnostice *pedagogicko-psychologické*. Podle něj pedagogové tendují k prvnímu označení a psychologové k dnes již tradičnímu označení diagnostika pedagogicko-psychologická. V tomto sporu je pedagogická diagnostika pojímána buď jako čistě teoretická disciplína v rámci procesu výchovy nebo naopak jako praktická diagnostická práce. Psychologové zase rozumí pedagogicko-psychologické diagnostice jako aplikování psychologické diagnostiky do pedagogické oblasti. Dittrich se přiklání k pojmu *pedagogicko-psychologická diagnostika*, čímž akcentuje propojení znalostí z obou oborů a klade jí tak do mezní oblasti mezi obě disciplíny.

Hrabal (2002) definuje pedagogicko-psychologickou diagnostiku jako aplikaci psychologické diagnostiky do pedagogické oblasti. Pedagogicko-psychologickou diagnostiku dále srovnává s psychologickou a konstatuje, že se shodují ve všech oblastech. Rozdíl je však v oblasti působnosti. Pedagog, především třídní učitel diagnostikuje tam, kde na to svou kvalifikací stačí a složitější případy tak ponechává psychologovi. Z hlediska metodologie to znamená, že učitel nebude aplikovat

psychologické metody, které vyžadují odbornou znalost, bude ovšem s principy těchto technik obeznámen a bude schopen zaujmout profesionální postoj k obdrženým výstupům. Spolupráce učitele i psychologa je tudíž nezbytná. Učitel rovněž neustále provádí pedagogickou diagnostiku, která z autorova hlediska představuje monitorování a srovnávání výkonů žáků, rozebírání jejich chyb a dobrých stránek apod. Tato diagnostika je ryze pedagogická a nelze ji považovat za psychologickou, neboť její závěry nejsou psychologicky interpretovány. Zde je tedy již patrná terminologická ukotvenost a pojmy pedagogická diagnostika a pedagogicko-psychologická diagnostika se vyskytují společně v jedné oblasti s vymezenými poli působnosti.

Další pohled na pedagogicko-psychologickou diagnostiku nabízí Richard Braun (2014), který ji chápe jako jeden z možných druhů diagnostiky v pedagogickém procesu. Pedagogicko-psychologickou diagnostiku pojímá jako pomocný obor pedagogické psychologie a vymezují ji obecně jako diagnostiku zaměřenou na celý pedagogicko-psychologický proces, což zahrnuje žáky a učitele, jejich interakci a školu. Ve vztahu pedagogické a psychologické diagnostiky vyzývá Braun k jejich ucelení a propojení. Naprostou většinu pedagogicko-psychologickým diagnostických nástrojů by však měli provádět výhradně psychologové. Na druhou stranu existuje již mnoho nástrojů výhradně pro učitele, přičemž je nezbytnou podmínkou jejich odborná příprava. Braun také poukazuje na to, že diagnostika v praxi by neměla poskytovat pouze závěry o svých zjištěních, ale měla by ve stejné míře navrhopvat i případná opatření či intervence. Braun tímto akcentuje terapeutické hledisko pedagogicko-psychologické diagnostiky, které bývá často opomíjeno.

Braun dále uvádí *školněpsychologickou* diagnostiku, kterou považuje za výlučnou doménu školních psychologů. Tento psychologický proces, který se projevuje specifickým zaměřením diagnostiky, vyžaduje v ideálním případě každodenní přítomnost psychologa ve škole. Záběr školního psychologa se tak stává velmi obsáhlým a zahrnuje dlouhodobá šetření, provádění screeningu i individuální vyšetření žáků, kteří nemají žádné specifické obtíže.

Z uvedených vymezení inklinujeme nejvíce k Braunovu pojetí. Tedy k pojetí pedagogicko-psychologické diagnostiky jako aplikování psychologické diagnostiky v pedagogické praxi, kdy většina diagnostické činnosti přísluší školnímu, popř.

poradenskému psychologovi. Zároveň se stejně jako autor domníváme, že i pedagogické metody hrají významnou úlohu pro utvoření celistvého náhledu na danou situaci. Spolupráce obou odborníků je tedy nezbytná. Kupř. „přirozená“ diagnostika, kterou učitel vlastně neustále provádí, je zdrojem, jakým psycholog v naprosté většině nedisponuje, neboť k tomu často ani nemá přístup. Samozřejmě zmíněná přirozená diagnostika s sebou může nést i spoustu chyb a omezení, ke kterým by pak zase psycholog měl přistupovat s profesionálním náhledem a být je tak schopen reflektovat, popř. korigovat.

4.2 Historie pedagogicko-psychologické diagnostiky

V následujícím přehledu vývoje pedagogicko-psychologické diagnostiky v českém prostředí čerpáme z kapitoly *Historické poznámky k diagnostikování ve škole* Richarda Brauna (2014).

V našem prostředí sahají kořeny pedagogicko-psychologické diagnostiky až k významnému filosofovi a pedagogovi Janu Ámosi Komenskému. V jeho díle nalezneme úvahy o důležitosti poznání žáků, způsobech jejich hodnocení a kontroly. Kromě jiného se také zamýšlel nad školní zralostí dětí.

Informace o dalším vývoji pedagogicko-psychologické diagnostiky u nás máme až s nástupem 20. století, který je spojen s jejím rozvojem, a to konkrétně v období po první světové válce. V tomto období jsou uveřejňovány i první diagnostické testy.

Vrcholná etapa je spojena s Václavem Příhodou, který byl ovlivněn soudobým psychologickým paradigmatickým behaviorismem. Příhoda prováděl na školách měření a napsal díla jako *Teorie školského měření* (1930) a *Praxe školského měření* (1936).

Další významnou osobností první poloviny dvacátého století byl Cyril Stejskal, který proslul českou standardizací Binetovy inteligenční škály pro děti. V této době tedy dominovala diagnostika formou testů, a předmětem byla především žákova osobnost, sociální prostředí ani vztahy zkoumány nebyly.

Tento rozvoj narušil rok 1948 a následná změna politického režimu. Nová sovětská ideologie soudobé principy pedagogicko-psychologické diagnostiky odmítala. Určitou formu renesance umožnila až šedesátá léta prostřednictvím

Psychologického ústavu Univerzity Karlovy a Výzkumného ústavu detské psychológie a patopsychológie na Slovensku.

V sedmdesátých letech vystupuje do popředí osobnost Vladimira Hrabala, který přináší svůj sociometrický ratingový dotazník a otevírá tak oblast třídních vztahů neboli diagnostiky školní třídy. V devadesátých letech se přidává téma třídního a školního klimatu.

Cestu rozvoje, ale i kritického posouzení pedagogicko-psychologické diagnostiky otevírá nová změna režimu po roce 1989. Tato politická transformace umožnila formovat diagnostiku do dnešních podob. Přispěla tak mimo jiné k rozšíření a ukotvení diagnostických nástrojů, úvahám nad zásadami diagnostikování a reflektování etických postupů.

4.3 Nástroje diagnostiky sociálních vztahů

Dříve než přistoupíme k popisu konkrétních nástrojů pro měření třídních vztahů, uvedeme obecné rozdělení nástrojů pedagogicko-psychologické diagnostiky. Toto dělení pochází od R. Brauna (2014), který takto modifikuje klasické dělení nástrojů psychologické diagnostiky.

Nástroje člení do třech hlavních kategorií, které zahrnují různé metody diagnostiky. Rozdělení je strukturováno následovně:

1. Klinické nástroje

- a. Pozorování*
- b. Rozhovor*
- c. Anamnéza*
- d. Analýza spontánních produktů*
- e. Analýza pedagogické dokumentace*

2. Testové nástroje

- a. Ankety*
- b. Škály*
- c. Dotazníky*
- d. Testy*

3. Projektivní metody

Oblast diagnostiky sociálních vztahů žáků ve třídě je velmi důležitá, prostředí třídy se výrazně podílí na pocitech spokojenosti a celkovém sociálním i psychickém vývoji žáků (Braun, 2014). Jeden z principů diagnostiky třídních vztahů je, aby probíhala před tím, než se ve třídě nějaký problém (např. šikana) naplno projeví. V opačném případě by šetření nemuselo být zcela průkazné. Sledování třídních vztahů by tedy mělo ideálně probíhat pravidelně a to nejlépe na začátku každého čtvrtletí v novém školním roce.

Pro úplnost uvádíme přehled i dalších zásad při diagnostikování vztahů. Jak již bylo naznačeno dříve, jakákoliv pedagogicko-psychologická diagnostika, a tedy diagnostika sociálních vztahů nevyjímaje, by měla mít i vyústění v podobě nápravných opatření či návrhů intervence. Tedy práce psychologa nekončí pouhým zpracováním získaných dat. V případě dotazníkové formy zjišťování sociálních vztahů je třeba, aby žáci uváděli svá celá jména, tedy aby se podepisovali a nevyplňovali dotazníky anonymně. Je vhodné žáky motivovat a garantovat jim důvěrné nakládání se zjištěnými informacemi. Dodržování etických principů při sběru dat, následném zpracování a sdělování výstupů je zde jedním z nejdůležitějších principů. Administrátor dotazníku by tedy měl projít odborným zácvikem či školením o dané metodě. Při zpracování je pak dobré všechny kroky dokumentovat a veškerá data uchovávat. Braun mimo jiné podotýká, že diagnostika je záležitostí týmové práce.

Nástroje pro zjišťování vztahů ve třídě mají nejčastěji dotazníkovou formu a vycházejí z techniky sociometrie. Nástroje můžeme rozdělit na standardizované a nestandardizované (Braun, 2006b).

Mezi nestandardizované postupy sem z klinických metod řadíme individuální rozhovor, pozorování, analýzy spontánních produktů i pedagogické dokumentace, anamnézy třídy apod. Dále sem patří projektivní techniky. Tyto představují různé pohybové či dramatické aktivity, konkrétně např. metoda *strom s osobami*, *Hádej kdo?*, doplňování příběhů atd.

Standardizované metody představují hlavně metody založené na sociometrii.

4.3.1 Sociometrie

Sociometrie je technika založená Jákobem. L. Morenem ve 30. letech 20. století. Jedná se o nejstarší postup měření vztahů mezi dětmi (Braun, 2014). Základním principem je zjišťování kladných a záporných voleb jednotlivých členů malé sociální skupiny, tedy i školní třídy. Toho je docíleno především skrze kladení otázek, které by měly být formulovány maximálně jednoznačně. Kritériem výběru osob by měly být vzájemné sympatie a antipatie a proto by se měl zadavatel vyvarovat nejasným formulacím obsahujícím případné zavádějící kritérium (Dittrich, 1993).

Příkladem jednoznačně formulovaných otázek může být: *S kým ze třídy bys chtěl/a jet na společný výlet? S kým ze třídy by ses chtěl/a po maturitě i nadále často setkávat?* (Dittrich, 1993) *S kým ze třídy bys chtěl/a sedět v lavici?* (Braun, 2014) apod.

Testy založené na sociometrii, které se užívají na školách, jsou stále velmi populární a to především díky jejich jednoduchosti, opakovatelnosti a rozmanitosti (Braun, 2014).

Běžným způsobem zpracování výsledků sociometrických dotazníků je vytvoření sociogramu. Sociogram je grafické znázornění vzájemných pozitivních i negativních voleb žáků. Jednotlivé volby jsou označeny šipkami, aby bylo snadné identifikovat vzájemné volby. Sociogramy se dělají pro pozitivní a negativní volby zvlášť. Sociogram můžeme vytvořit i pro každého žáka zvlášť (sociogram individualizovaný), dále máme sociogram kruhový, který je výhodný pro větší množství žáků neboť je přehledný a do středu umístíme tzv. sociometrickou hvězdu, popřípadě neuspořádaný sociogram, který je vhodný pro znázornění pozic jen několika žáků, protože ve větším množství se stává hůře přehledným (Braun, 2014). Jiné způsoby zpracování dat představuje sestavení sociometrických matic či kvantifikace dat pomocí sociometrických indexů (Dittrich, 1993).

Z takto zpracovaných dat bychom měli být schopni identifikovat některé výrazné sociometrické typy (dle Nakonečný, 2009):

Hvězda: Jedná se o žáka s nejvyšším sociometrickým statusem ve třídě. Jeho pozice je dána součtem kladných i záporných voleb, což představuje nejvyšší možnou

hodnotu v dané skupině. Nakonečný (2009) takovou osobu chápe zároveň jako vůdce skupiny, nalezneme však i názory, že tomu tak nemusí nezbytně být (Fontana, 2010).

Outsider: Žák, který má velmi často mnoho negativních voleb. Volí hodně žáků, ale sám je volen minimálně.

Antihvězda: Toto je žák, který je třídou jakoby zavržen. Mívá nejvíce záporných voleb.

Izolát: Izolovaný a ignorovaný jedinec, který nevolí ani není volen.

Ambivalentní status: Tento status přísluší žákovi, jehož situace je poměrně komplikovaná, neboť má mnoho kladných voleb, ale zároveň je třídou často odmítán.

Šedá eminence: Osoba, která je třídou jako celkem ignorována, avšak je volena vůdcem třídy a tato volba bývá vzájemná.

4.3.2 Standardizované dotazníky pro měření sociálních vztahů ve třídě

Mezi nejčastěji užívané dotazníky pro zjišťování vztahů ve třídě v českém školním prostředí patří SO-RA-D neboli sociometrický ratingový dotazník autora Vladimíra Hrabala, dotazníky B-3 a B-4 Richarda Brauna, Třídní kompas rovněž od V. Hrabala, dotazník DSA od Ruisela, MCI navržený B. J. Fraiserem a další. Některé z nich zde budou podrobněji představeny. Nejvíce prostoru však bude věnováno dotazníku B-3, se kterým pracujeme v empirické části práce.

SO-RA-D

Dotazník SO-RA-D byl publikován Vladimírem Hrabalem v roce 1979 a vychází z technik sociometrie. Dnes představuje velmi oblíbený a dobře dostupný nástroj diagnostiky. Jeho administrace je možná od šestých tříd až po maturitní ročníky (Braun, 2014). Dotazník mohou zadávat sami učitelé. Zjišťuje vzájemné vztahy žáků, dovoluje vyslovovat hypotézy o jejich sociální a etické vyspělosti. Umožňuje tedy náhled do třídní struktury a zároveň i do osobností žáků.

Dotazování není anonymní a je třeba žáky dostatečně motivovat. Administraci rozdělujeme do třech částí. V první části žáci hodnotí *vliv* spolužáků dle pět hodnotové stupnice. V druhé části se tážeme na *sympatie*, které jsou hodnoceny rovněž dle pětistupňové škály. Poslední část je charakterizovaná dotazem na *motivace sympatií*

žáků, což znamená, že vypisují konkrétní důvody svých sympatií a antipatií vůči kterému žákovi (Hrabal & Hrabal, 2002).

Časově náročnější je zpracování dat. Data zpracováváme pomocí sociometrické matice vlivu a obliby nebo pomocí grafického sociogramu. Počítáme také indexy vlivu, obliby, náklonosti atd. Sestavení indexu je pak nápomocné při interpretaci (Dittrich, 1993). Zpracování je dnes možné urychlit využitím počítačového programu navrženého pro tyto účely.

MCI (My Class Inventory)

Dotazník vznikl v roce 1986 a jeho autory jsou B. J. Fraiser a D. L. Fisher. V češtině se užívá název *Naše třída* a primárním účelem je měření klimatu třídy. Zjišťuje se tak pohled žáků na kmenovou třídu, ale neoznačují se jejich konkrétní volby.

Užívá se pro žáky od třetích tříd až třídy šesté, popř. sedmé. Základem dotazníku je pět proměnných: *spokojenost ve třídě*, *třenice ve třídě*, *soutěživost ve třídě*, *obtížnost učení* a *soudržnost třídy*. Dotazník není anonymní a spočívá ve volbě možností ANO nebo NE. Výstupy z dotazníků poskytují informace o stavu třídy v době sběru dat, o charakteru klimatu a jeho možném srovnání s ideálním stavem, srovnání názorů žáků a pedagoga apod. K úspěšné interpretaci výsledků je třeba znát přístup učitele a jeho způsob vedení třídy. (Braun, 2006b); (Dittrich, 1993)

B-3

Dotazník byl publikován Richardem Braunem v roce 1997. Zjišťuje vztahy mezi dětmi, jejich sebevnímání i klima třídy. Lze jej zadávat žákům od čtvrtých tříd základní školy až po maturitní ročníky (Braun, 2016a).

Administrace dotazníku trvá kolem 20 minut. Dotazník není anonymní, je třeba, aby žáci uváděli celá jména. Proto se je dobré děti motivovat a zdůraznit důvěrné nakládání s daty, tedy, že ani třídní učitelka neuvidí jejich vyplněné dotazníky. Důležité je, aby žáci nezapomínali na nepřítomné žáky a byli ve svých odpovědích upřímní. Žádoucí rovněž je, aby účast žáků nepoklesla pod 80 %. V opačném případě tak může být snížena průkaznost výsledků.

Žáci nemusí procházet žádnou pretestovou přípravou, je ale vhodné projít si před vyplňováním všechny otázky a vysvětlit si, co je v nich úkolem. U otázek, ve kterých se vypisují jména konkrétních žáků, upozorníme, že mohou napsat i sami sebe.

Jako doplňující nástroj může posloužit volné vyjádření žáků na prázdné strany dotazníků. Jedná se o záležitost dobrovolnou. Tato aktivita je nad rámec dotazníku a její charakter je spíše doplňkový.

Dotazník je vystaven na několika základních principech. Základem je komparace kladných a záporných voleb, která nám umožňuje vytvářet hierarchii tříd a přehled o atraktivitě-neatraktivitě daného jedince. Základem je tedy sledování pozice žáka v porovnání s jeho spolužáky a s celou třídou.

Je zde celkem šest otázek, jejichž způsob vyplnění se liší.

V první a druhé otázce žák vypisuje konkrétní jména svých spolužáku, kterých by si buď vybral, nebo nevybral za přítele. Pro každou otázku má k dispozici vždy tři řádky. Je zde uplatňována technika sociometrie.

Třetí otázka zjišťuje sebehodnocení žáka neboli vlastní hodnocení pozice ve třídě. Zde žák vybírá nejvýstižnější variantu z pěti nabízených možností.

Ve čtvrté otázce žák volí odpověď ANO nebo NE a tím rozhoduje, zda souhlasí s uvedeným výrokem. Tato otázka zjišťuje míru kvality kolektivu.

U páté otázky se setkáváme s metodou škálování. Je zde sedmibodová škála, na jejímž konci a začátku je uveden pocit a jeho opačná varianta. Otázkou zjišťujeme pohled žáka na třídu a míru jeho kladných pocitů v ní.

V poslední otázce žáci opět uvádí jména svých spolužáků a to u vybraných deseti vlastností, z nichž pět je vlastností kladných a pět záporných.

U tohoto dotazníku se tedy setkáváme s kombinací řady technik (sociometrie, uzavřená otázka, škálování), čímž je zajištěna i jeho validita.

Výstupem z dotazníku je kvalitativní a kvantitativní analýza dat. Kvalitativní rozbor ukazuje výsledky v oblastech kladných pocitů, sebevnímání, pohledu na třídu, atraktivitu-neatraktivitu, hierarchie třídy a díky zaznamenaným kladným a záporným volbám můžeme vytvořit kruhové sociogramy.

Atraktivita-neatraktivita je dána součtem kladných a záporných voleb dítěte a říká nám, jak často se o dítěti ve třídě mluví. Hierarchie vznikne odečtením kladných zisků od záporných a na jejím vrcholu bychom měli nalézt sociometrickou hvězdu třídy. Zisky z hierarchie rovněž třídu dělí na kladnou a zápornou část. Do záporné části náleží i žáci s nulovým ziskem. Jednoduše lze tedy říci, že čím vyšším bodovým ziskem žák disponuje, tím je lepší jeho postavení ve třídě.

Kvantitativní rozbor informuje o průměrných hodnotách, počtu ziscích, procentuálním vyjádření četnosti příslušných odpovědí apod.

Při zpracování dat za použití počítačového programu dostaneme mimo jiné i výčet žáků, které lze na základě jejich odpovědí považovat za potenciální oběti třídy. V těchto případech je ovšem nutné pečlivě analyzovat individuální situaci každého takového žáka (Němcová, n. d.) K těmto zjištěním se administrátor dopravuje i při manuálním zpracování.

U bodových zisků v otázkách zjišťujících kvalitu kolektivu nebo kladné pocity nemáme stanoveny normy, je dáno pouze bodové rozmezí nejlepších a nejhorších možných zisků. V empirické práci proto bylo u těchto kategorií navrženo vlastní hodnocení (viz Příloha 1 a 2).

Intepretace dat je záležitostí především kvalitativního rázu. Při intepretaci je vhodné zamýšlet se i nad potenciálními faktory ovlivňující a zapříčiňující zjištěný stav ve třídě. Pokud detekujeme výrazně ohrožené jedince, tzn. odmítané žáky s velmi negativními pocity, je třeba se jejich postavení i nadále věnovat a popř. navrhnout určitá opaření (Němcová, n. d.). K objasnění příčin postavení některých jedinců pak mohou přispět volná vyjádření žáků na prázdnou stranu dotazníku.

Vzhledem k tomu, že v empirické práci měříme vztahy ve třídě s integrovanými žáky s PAS, kteří se vyplňování dotazníku rovněž účastnili, je také vhodné posoudit jeho srozumitelnost. Otázky jsou formulovány věcně, jednoduše a jednoznačně. Nejsou zde využívány žádné metafory ani přirovnání. Navíc je možné tento dotazník užívat i v nejvyšších ročnících Praktických základních škol (Braun, 2016a). Kladem také je, že je dotazník krátký a není určen žádný časový interval k jeho

vyplnění. V tomto ohledu jsme tak neshledali žádné obtíže s vyplňováním a porozuměním zadaným otázkám.

B-4

Dotazník B-4 navrhl R. Braunem v roce 1998 a je založen na totožných principech jako dotazník B-3, viz výše.

Zásadním rozdílem je však věk žáků, pro které je určen. Tento dotazník lze administrovat žákům ve druhé až třetí třídě, přičemž je nutná jejich předtestová příprava (Braun, 2016a).

B-4 je celkově jednodušší, skládá se jen ze čtyř otázek. První dvě jsou totožné, jedná se tedy o sociometrické dotazy na volby spolužáků, které má žák rád a naopak, na ty kteří mu nejsou sympatičtí. Ve třetí otázce jsou vlastnosti redukovány z deseti na šest a poslední otázka se týká kvality kolektivu. Po formální stránce jsou otázky formulovány jednodušeji.

II. EMPIRICKÁ ČÁST

5 Cíle a výzkumné otázky

Empirická část práce si klade za cíl zmapovat sociální vztahy integrovaných žáků s poruchami autistického spektra v jejich kmenových třídách za pomoci sociometrického dotazníku B-3. Metodika empirické části práce je kvalitativní. Prezentovaná práce je pojata jako prvotní zmapování situace, které by mohlo být v dalších výzkumech prohloubeno.

Výzkumné otázky práce jsou formulovány následovně:

1. *Jaký je charakter sociálních vztahů integrovaného žáka s PAS v jeho třídě?*
2. *Ovlivňují deficity integrovaného žáka v oblasti komunikace, sociálních dovedností jeho vztahy s ostatními žáky? Pokud ano, jak?*
3. *Má integrovaný žák s PAS ve své kmenové třídě horší postavení než jeho spolužáci a jak vůbec své postavení ve třídě vnímá?*
4. *Navázal integrovaný žák s PAS ve třídě přátelství?*

6 Použité metody

Vzhledem k záměru práce byl zvolen dotazník B-3 navržený Richardem Braunem. Tento dotazník měří vztahy ve třídě a poskytuje také představu o klimatu třídy. Není časově příliš náročný (délka administrace trvá v rozmezí 20 – 40 minut), proto jej bylo možné provést během jedné vyučovací hodiny. U žáků na druhém stupni základní škol či na gymnáziích nevyžaduje žádnou předchozí přípravu.

Velkým kladem tohoto dotazníku je, že umožňuje administrátorovi měřit a zkoumat vztahy všech žáků ve třídě, aniž by bylo poukazováno na nějakého konkrétního žáka, tedy v našem případě na integrovaného žáka s PAS. Dotazník tak poskytuje větší míru objektivitu. Další výhodou je spatřována v možnosti sledovat, jak si určitý žák stojí v porovnání s jednotlivými spolužáky a vůbec s celou třídou. Žáci uvádí jména konkrétních spolužáků, které považují a nepovažují za přátele, což nám umožňuje rekonstruovat sociální síť třídy např. v podobě sociogramů kladných a záporných voleb. Výsledky dotazníku mohou mimo jiného poukázat i na tzv. *obětní beránky třídy* na základě určitých odpovědí. V těchto případech je nutné vždy uvážit

individuální situaci jedince. Dotazník svou skladbou postihuje vyjádření míry kladných pocitů žáka ve třídě, posouzení kvality kolektivu a rovněž i zhodnocení vlastní pozice ve třídě⁶.

Doplňujícím nástrojem sběru dat byl dotazník pro třídní učitele a asistenty pedagoga. Účelem těchto dotazníků bylo zjistit názor pedagogického pracovníka na třídní kolektiv a vztah třídy k integrovanému žákovi. Pohled asistenta pedagoga a třídního učitele může poskytnout jinou perspektivu nezbytnou k vytvoření celistvého náhledu na sociální vztahy v konkrétní třídě. Názory pedagogického pracovníka samozřejmě mohou být ovlivněny různými faktory (osobnost a zkušenosti, způsoby zpracování informací, očekávání, postoje, pojetí úspěšného žáka apod.). I přes tuto skutečnost hrají jejich odpovědi na otázky důležitou roli a budou zde reflektovány.

Dotazník obsahuje deset otázek, které se táží pedagogických pracovníků na jejich názor na integraci, hodnocení kolektivu třídy a na konkrétní projevy integrovaného žáka v oblasti komunikace, emocí a chování. Otázky týkající se třídy a integrovaného žáky byly pro učitele i asistenty pedagoga totožné, lišily se pouze otázky na praxi a zkušenosti, a to převážně po formální stránce.

7 Výzkumný soubor

Dotazník B-3 byl administrován celkem ve čtyřech třídách. Všechny třídy spadají pod jedno školské zařízení, kterým je Základní škola a Gymnázium Jiřího Gutha Jarkovského sídlící v Praze. Jedná se o dva sedmé ročníky základní školy a dvě gymnaziální sekundy. Tato škola dlouhodobě integruje žáky s poruchami autistického spektra a další žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (žáky se specifickými vývojovými poruchami učení a další). Škola je na integraci žáků s PAS odborně připravena, je v pravidelném kontaktu se specializovanými pracovišti (NAUTIS⁷ - dříve APLA, SPC⁸, PPP⁹), monitoruje a superviduje práci pedagogů, informuje a

6 Podrobněji o dotazníku B-3 viz podkapitola 4.3.2

7 Národní ústav pro autismus

8 Speciálně pedagogické centrum

9 Pedagogicko-psychologická poradna

poskytuje informace rodičům či jiným školám. Je zřejmé, že se jedná o velmi specifické prostředí, které vědomě usiluje o ideální stav v procesu inkluze. Školní klima je tedy pro všechny respondenty shodné.

Žáci v souboru jsou ve věku 12-13 let a z hlediska vývojové psychologie se jedná o rané adolescenty. V každé třídě je integrován alespoň jeden žák s poruchami autistického spektra. Shodně se ve všech případech jedná o jedince s diagnostikovaným Aspergerovým syndromem. Ve dvou třídách (oba sedmé ročníky) působí asistentka pedagoga, která bývá přítomná na vybraných předmětech a je k dispozici integrovanému žákovi. Jména všech respondentů byla v práci z důvodu respektování etických zásad zpracování práce pozměněna.

Hlavním cílem bylo nalézt výzkumný soubor, který by si byl věkově blízký, tedy nejlépe paralelní třídy jednoho ročníku. Paralelní třídy, v našem případě dvě sedmé třídy a dvě sekundy, byly zvoleny, aby plnily funkci celostního rámce, na jehož základě proběhla analýza jednotlivých případů v každé třídě. Účelem práce totiž není komparace jednotlivých tříd, ani kvantifikování dat. Navíc je nutno uvážit, že rozdíly mezi gymnaziálními studenty a žáky na druhém stupni mohou být značné. Věk studentů v souboru byl rovněž stanoven na druhý stupeň, neboť v období adolescence se sociální vztahy vynořují jako velmi významné téma.

8 Realizace výzkumu a vyhodnocení dat

Výzkumné šetření bylo realizováno ve třídách postupně, v rozmezí tří týdnů dle časových možností vyučujících. V každé třídě byl žákům administrován dotazník B-3. Sběru dat se účastnili všichni integrovaní žáci z jednotlivých tříd. V každé třídě chybělo v průběhu pořizování dat několik žáků. Přítomní žáci byli instruováni, aby nezapomínali ani na své chybějící spolužáky. Při sběru a zpracování dat byly dodrženy etické zásady realizace výzkumu. Získaná data a vyplněné dotazníky byly po zpracování práce předány školní psycholožce, která posléze zprostředkovala výstupy třídním učitelům.

V úvodní instrukci bylo žákům sděleno, že důvodem sběru dat je obecné měření sociálních vztahů ve školní třídě. Tedy respondentům nebyl cíl práce (analýza sociálních vztahů integrovaných žáků s PAS) sdělen. Tento postup byl zvolen

z důvodu ochrany integrovaného žáka a tím i vyvarování se zvýšenému upozorňování na integraci jako takovou. Účel sběru dat znala v době administrace pouze školní psychologka, která zprostředkovávala kontakt s třídními učiteli. Samotní třídní učitelé a asistenti pedagoga byly o účelu informovány až posléze během vyplňování dotazníku.

V úvodních pokynech proběhlo seznámení žáků s dotazníkem a společné procházení jednotlivých otázek s našimi případnými komentáři. V zadávání byla rovněž vyslovena výzva k dobrovolnému vyjádření žáků na prázdnou stranu dotazníku libovolně na téma vztahů ve třídě či jakýchkoliv jiných postřehů. Tuto možnost využila asi 1/5 zúčastněných.

Vyhodnocení dotazníků B-3 bylo prováděno manuálně za pomoci diagnostického manuálu. Alternativní možností je vyhodnocení pomocí počítačové metody dostupné online na webových stránkách www.dagnostikaskol.cz. K tomuto programu jsme disponovali přístupovými údaji a pro kontrolu byla data zpracována i zde.

Třídní učitelé a asistenti pedagoga obdrželi dotazník v elektronické podobě. Pedagogičtí pracovníci vyplněné dotazníky odeslali zpět rovněž elektronicky a v jednom případě korespondenčně.

9 Výsledky a jejich analýza

V následující části prezentujeme a analyzujeme výsledky ze zpracovaných dotazníků.

Kapitola je strukturována do čtyř částí, které odpovídají jednotlivým třídám. Výsledky a analýzy jsou tak uváděny pro každou třídu zvlášť. Cílem není vyčerpávajícím způsobem představit všechny výstupy z dotazníků, s informacemi pracujeme výběrově ve snaze proniknout do struktury třídy k odhalení pozadí vztahů intaktních žáků k integrovaným spolužákům.

Každá podkapitola obsahuje stručnou informaci o souboru, kazuistiku integrovaného žáka, obecný výstup z dotazníku celé třídy, podrobné seznámení s výstupy integrovaného žáka. Prezentované výstupy z dotazníků vychází především z kvantitativní analýzy dat. Dále byla zařazena podkapitola pojednávající o třídních

vztazích, jak je vidí ostatní spolužáci ve svých dobrovolných vyjádřeních a třídní učitelé, popř. asistenti pedagoga ve svých dotaznících. Následují analýza a interpretace výsledků, které nám umožní zodpovědět výše uvedené výzkumné otázky.

Kazuistiky žáků vznikaly na základě podkladů ze SPC nebo PPP a informací získaných od pedagogických pracovníků. Struktura kazuistik má podobu úvodní informace o žákovi a jeho diagnóze a následně se zabývá oblastí emocí, komunikace a sociálních vztahů, popř. o těchto oblastech informuje souhrnně z hlediska obecných projevů žáka. Obsáhlost jednotlivých kazuistik je vázaná na dostupnost podkladů.

Ve výstupech z dotazníků vycházíme u sady otázek zjišťující kladné pocity a kvalitu kolektivu z námi stanoveného hodnocení, které je pro všechny třídy stejné. Toto hodnocení bylo ustanoveno autorkou práce a je zaznamenáno v tabulce č. 1 a 2, viz Seznam příloh. Všechny výstupy z dotazníků jsou dokládány tabulkami se zpracovanými daty, které byly rovněž zařazeny do příloh práce.

9.1 7. A

9.1.1 Soubor

Třída je tvořena 23 žáky, z nichž se sběru dat zúčastnilo 21. Procentuální vyjádření účasti tak je 91,3 %. Ve třídě je přítomen jeden žák s Aspergerovým syndromem. Působí zde také asistentka pedagoga. Třídní učitelka se od začátku r. 2016 nachází na mateřské dovolené a nepodařilo se zajistit, aby zaslala vyplněný dotazník. Kazuistika žáka se tedy zakládá primárně na zprávě z PPP a okrajově vychází z informací od asistentky pedagoga.

9.1.2 Kazuistika žáka Viléma

U Viléma (13 let) byl diagnostikován Aspergerův syndrom v kombinaci s ADHD, poruchou grafomotoriky, neobratností jemné i hrubé motoriky a specifickými poruchami učení (dyslexie, dysgrafie, dysortografie).

Rozumové schopnosti se pohybují v průměru, přičemž se u něj objevuje vývojová akcelerace v numerickém úsudku a neverbálním sociálním úsudku. Tyto oblasti se nacházejí v nadprůměrném pásmu.

Celkový projev. Během vyučování je aktivní, asistentka úspěšně přispěla k jeho dobré adaptaci. Jeho osobnost je křehká, projevuje se u něj zvýšená citlivost, nejistota a potřeba podpory. Při osobním kontaktu je hodnocen, že působí starším dojmem.

Jeho porucha nejvíce ovlivňuje sociální kontakty, celkové chování, psaní a čtení. Asistentka pedagoga se domnívá, že nemá žádné obtíže s vyjadřováním emocí, v oblasti komunikace ani žádné nápadné projevy ve svém chování. Dle zprávy z PPP ovšem neverbální podněty nechápe.

9.1.3 Celkové výstupy z dotazníku

Třída 7. A v průměru hodnotí své pocity ve třídě jako *neutrální* se ziskem 15,7 bodů. Jednotlivé pocity byly na sedmibodové škále žáky hodnoceny v průměru třemi body, což je hodnota v kladné polovině.

Celkový průměrný výsledek třídy u hodnocení kvality kolektivu je 3,19 bodů, což interpretujeme jako *spíše dobrý kolektiv*. Jinak řečeno žáci přisoudili své třídě v průměru tři z pěti možných kladných charakteristik. Kladné odpovědi jsou v této třídě rozloženy následovně: 95 % žáků se domnívá, že se ve třídě najde někdo, kdo jim pomůže s problémy, 86 % žáků se do třídy těší, 57 % dětí se domnívá, že je ve třídě nešťastný žák a rovněž i ubližovaný žák a 52 % žáků souhlasí, že třída řeší společné problémy v klidu. Přestože si více než polovina žáků myslí, že je u nich ve třídě někdo, komu je ubližováno a také někdo, kdo není plně šťastný, naprostá většina do školy chodí ráda a téměř všichni zde nacházejí někoho, kdo je jim oporou při řešení problémů. Vilémovo hodnocení třídy je rovněž vyjádřeno třemi body a souhlasí s tím, že ve třídě je nejméně jeden žák, který je nešťastný, že se najde někdo, kdo mu pomůže s problémem a, že společné problémy řeší třída v klidu.

Z hlediska hierarchie třídy se v kladné polovině nachází 57 % žáků. Bodové zisky žáků v této části hierarchie se pohybují v rozmezí od 21 bodů do jednoho bodu. Nejvíce bodů obdržela žákyně Jana, která získala 21 kladných voleb a žádnou zápornou. V minusové části třídy se nachází dohromady osm žáků, jejichž zisky se pohybují v rozmezí od -1 do -39 bodů. Na poslední příčce se umístil Martin, který získal dohromady 41 záporných voleb a dvě kladné. Pro srovnání žák na předposlední příčce se ziskem -13 bodů má 15 voleb záporných a dvě kladné. Tedy mezi posledním

a předposledním žákem je patrný větší bodový odstup. Vilém se v hierarchii třídy umístil v záporné části se ziskem –10 bodů.

Po stránce sebehodnocení se ve třídě nejčastěji vyskytuje varianta *b: občas se účastním a jsem obvykle o akcích ve třídě informován*, kterou si zvolilo 13 žáků. Na druhém místě je volba *d: zdá se, že o mou účast třída příliš nestojí*, se kterou se ztotožňují čtyři žáci. Variantu *a: jsem vždy v centru dění ve třídě* si vybrali tři žáci a variantu *c: párkrát jsem se účastnil, ale nebývám informován* jeden žák. Nikdo ze třídy nezvolil možnost *e: o dění ve třídě nejevím zájem*. Vilém zde zvolil variantu *a*.

Z dat vyplynulo, že se ve třídě nacházejí dva žáci, o kterých lze na základě jejich výsledků říci, že třída pro ně nepředstavuje příliš příjemné prostředí, a že se v ní necítí dobře. V otázce sebehodnocení zvolili variantu *d* a kladně odpověděli na otázku, zda je ve třídě někomu ubližováno a zda je někdo nešťastný. Vzhledem k tomu, že se oba žáci nacházejí i v záporné části třídy je lze považovat i za potenciální obětní beránky třídy. K posouzení tohoto podezření je v tomto případě nezbytné sledovat jejich individuální situaci ve třídě. Ani jeden z těchto žáků není integrovaný žák s PAS, proto jim nebude tento prostor v práci věnován. Tyto poznatky jsou pak výzvou pro školní psycholožku k bližšímu prozkoumání.

9.1.4 Výstupy z dotazníku žáka Viléma

U hodnocení svých pocitů ve třídě získal Vilém 24 bodů. Tento zisk převyšuje průměr třídy a chápeme ho jako vyjádření *spíše negativních pocitů* vůči třídnímu kolektivu. K tomuto zisku došel na základě svých voleb na sedmibodové škále, na které volí zakroužkováním příslušného čísla míru pocitu, který zakouší ve třídě. Takto volí celkem pětkrát. Celkový zisk sedmi bodů představuje nejpozitivnější pocity a zisk 35 bodů pocity nejhorší. Jednotlivé pocity průměrně hodnotil známkou pět, kdy známka jedna vyjadřuje nejpozitivnější míru pocitu. Konkrétní čísla se pohybovala v rozmezí tří až sedmi bodů. Sedm zvolil na škále pocitů tolerance – netolerance a šest na škále atmosféra spolupráce – lhostejnosti. Třídní kolektiv je tedy z jeho pohledu mimo jiné prostředím netolerance a převážné lhostejnosti.

V otázce zjišťující pohled na třídu získal Vilém tři body, což interpretujeme jako *spíše dobrý kolektiv*. Vilém odpověděl „ano“ na otázku, zda se ve třídě vyskytuje

nejméně jeden žák, který je nešťastný, na otázku, zda se najde někdo, kdo mu pomůže s problémy a na otázku, zda společné problémy řeší většinou v klidu. Záporně odpověděl na to, zda je ve třídě někdo, komu druzí občas ubližují a na otázku, zda se stává, že se někdy těší do školy.

Svou pozici ve třídě vyjádřil volbou *a: jsem vždy v centru dění ve třídě*. Tuto variantu uvedli ještě další dva spolužáci.

Vilém se v hierarchii třídy umístil v záporné části třídy se ziskem -10 bodů. Vilém získal 13 záporných voleb a tři kladné. Záporné volby získal od čtyř spolužáků, kteří jej označili jako člověka, kterého by si za přítele nezvolili. Další záporný bod obdržel za vlastnost *protivný* a šest dalších za *osamocený*. Jedním spolužákem byl zvolen za přítele, a to mu přineslo tři kladné body. Žádné kladné vlastnosti mu nebyly přisouzeny.

9.1.5 Třídní vztahy z pohledu pedagogických pracovníků a žáků

Pohled na třídní vztahy nám přiblíží komentáře žáků na volné straně dotazníku, případně odpovědi asistentky pedagoga. Možnost dobrovolného vyjádření využily tři žákyně.

Žákyně Jana, která se nachází na vrcholu hierarchie, je ve svém komentáři velmi kritická. Třídu hodnotí přívlastkem „*divná*“. Popisuje, že žáci se ve třídě pomlouvají, a že se její spolužáci změnili ve srovnání se situací na prvním stupni. Žákyně líčí, že ztrácí důvěru ve své přátele, a že i kolektiv je příčinou, proč se do školy příliš netěší. Domnívá se, že takto negativně je vidí i učitelský sbor. Její kritický komentář tak otevírá velmi zajímavý pohled na kolektiv, když uvážíme, že tato žákyně se nachází na vrcholu třídní hierarchie.

Petra na úvod píše, že se ve třídě cítí dobře, ale zároveň si je vědoma věcí, které se jí nelíbí. Jmenovitě se jedná o posmívání kvůli jinakosti („*[...]je tmavší, nemá skvělé oblečení*“) a spory děvčat, které považuje za „*zbytečné*“. Za třídního „*frajera*“ pokládá Prokopa. Hodnotí jej spíše v negativním smyslu, neboť je jedním z těch, kteří se ostatním posmívají (nikoho dalšího již nejmenuje). Část komentáře je zaměřena na popis jejího vztahu se spolužačkou Jaroslavou, který se nevydařil. Pro Petru je výrazným prvkem při hodnocení spolužáků jejich prospěch („*[...]dělají hrozně velký*

frajery a přitom mají nejhorší známky...; [...] nezvládne matematiku z 5. ročníku, kdyby se učila tak jak říká, byla by na tom mnohem lépe“). V závěru dívka píše, že by nejraději ze školy odešla, ale důvodem nejsou špatné vztahy, ale absence vzájemného respektu, která se projevuje zmiňovaným posmíváním.

Třetí komentář je od Dany, která je ve třídě od začátku školního roku nová. Popisuje vztah se svou spolužačkou, se kterou přišly naráz do nové třídy. Kvůli pomluvám se rozkmotřily a nyní našla novou přítelkyni.

Asistentka pedagoga působí v této třídě od nového školního roku. Asistentka byla ve vyplňování dotazníku velmi stručná. V otázkách týkajících se toho, zda Vilém má nějaké problémy v oblastech komunikace, chování či emocí odpověděla vždy shodně: „*ne, nemá*“. Přesto na základě zprávy z PPP víme, že Vilém nerozumí neverbálním signálům. V tomto ohledu tedy spíše předpokládáme její neochotu ke sdílnosti. Dále uvedla, že u integrovaných žáků s PAS s mírnějšími projevy jejich diagnózy převažují v otázkách integrace především klady a to na obou stranách. Kolektiv 7. A hodnotí jako dobrý a domnívá se, že se spolužáci chovají k integrovanému žákovi stejně jako ke všem ostatním („*Chovají se k němu stejně jako k ostatním spolužákům*“).

9.1.6 Analýza výsledků

Celkové výsledky třídy naznačují, že hodnocení kolektivu se pohybuje v neutrálních až mírně pozitivních hodnotách. Ve třídě se vyskytují žáci, pro které není třída příliš vřelé prostředí, na druhou stranu jsou zde žáci, kteří vykazují s mírou kvality kolektivu spokojenost. V komentářích dívek jsou zmiňovány pomluvy a vzájemné posmívání. Tyto verbální výpady mohou být příčinou nižšího hodnocení kvality kolektivu u některých z respondentů.

V následující části se budeme podrobněji věnovat výstupům z Vilémova dotazníku, které se pokusíme analyzovat.

Vilém uvedl v otázce sebehodnocení variantu, že je *vždy v centru dění*. Toto ovšem nekorresponduje s jeho reálnými zisky u této vlastnosti. Tento přívlastek mu totiž nepřisoudil žádný jeho spolužák. Variantu *a* zvolili ještě další dva spolužáci, u kterých je však situace jiná. Žák Přemysl byl vlastností *vždy v centru dění* označen

celkem třikrát a dívka Petra celkem dvakrát. Pro úplnost dodáváme, že nejvíce zisků v této vlastnosti (celkem sedm) získal žák, který sám sebe hodnotí variantou *b* tedy, že akcí třídy se občas účastní a je o nich informován. Je tedy otázkou, zda by Vilém chtěl takového postavení dosáhnout, nebo zda jeho pohled spíše nevychází ze snížené schopnosti sebereflexe. Vlastnost *vždy v centru dění* přisoudil Vilém Přemyslovi, který se také ohodnotil variantou *jsem vždy v centru dění*. Přemysla považujeme za Vilémova přítele, je tedy možné, že by Vilém byl buď rád jako on nebo, že chápe jeho pozici jako totožnou se svou. U některých jedinců s AS se totiž může vyskytovat toto zkreslené vnímání světa, kdy Vilém považuje svou vlastní pozici za stejnou s pozicí kamaráda, a proto hodnotí i sám sebe variantou *vždy v centru dění*.

U Viléma se také objevuje mírný nesoulad mezi hodnocením kvality kolektivu a reflexí vlastních pocitů ve třídě. U pocitů získal 24 bodů, což interpretujeme jako *spíše negativní pocity* a u kvality kolektivu získal tři body, což je hodnocení *spíše dobrého kolektivu*. Obě otázky se samozřejmě zaměřují na něco trochu odlišného a zjišťují to jiným způsobem, přesto spolu tyto dvě proměnné souvisí. Tento nesoulad může být odrazem toho, že se kolektiv jako celek nejeví Vilémovi jako příliš vřelý (atmosféra *lhostejnosti, netolerance*), ale přesto se zde najde několik jedinců, které mu prostředí zpřizemňují (*najde se někdo, kdo mi pomůže s problémem*).

Vilém obdržel 13 záporných a tři kladné volby. Ze záporných vlastností byl celkem šesti spolužáky vybrán za *osamělého* a jednou za *protivného*.

Celkem čtyři spolužáci by si ho nevybrali za kamaráda. Dva z těchto spolužáků ho také uvedli u některé z negativních vlastností. Jeden Viléma označil za *osamocené* a druhý za *protivného*. Žádného z těchto čtyř spolužáků neuvedl mezi tři osoby, se kterými by se nepřátelil a ani jim nepřisoudil žádnou z vlastností.

Jako přátele by si Vilém nezvolil Martina, Jiřího a Ondřeje v tomto pořadí. Prvnímu jmenovanému přisoudil vlastnost *nespravedlivý* a *osamocený* a Ondřeje považuje za *nevďěčného*. Jiřího ve svém dotazníku dále nikde nezmiňuje.

Za své přátele uvedl Přemysla, Marka a Jana. Vlastnosti přisuzuje jen Přemyslovi a to *vždy v centru dění* a *nespolehlivý*. V tomto případě se jedná o vzájemnou volbu. Přemysl uvedl Viléma na první místo přátel a neuvedl ho u žádné

z vlastností. Z dotazníků vidíme, že neuvedli žádné další společné přátele, ale shodují se ve dvou osobách, které by si za přátele nezvolili.

Jan a Marek neuvádí Viléma za přítele, ale Marek ho má za *osamocené*. Zajímavé je, že tito dva chlapci jsou vzájemní přátelé. Je možné, že si oba Vilém oblíbil a proto je zde uvedl. Žádný jiný kladný zisk Vilém nezískal.

Otázkou zůstává, jak moc je Vilémova schopnost sebereflexe odpovídající realitě. Jak již bylo popsáno výše, své postavení ve třídě vidí v hlavním proudu, tedy v centru všeho dění. Přesto mu tuto vlastnost nikdo nepřisoudil. Z těchto výstupů tak můžeme uvažovat o Vilémově neschopnosti sebereflexe v rámci jeho postavení ve třídě. Vilém se objektivně v centru dění nenachází a navíc je ostatními viděn jako jeden z nejosamělejších žáků. Tedy to, že má přítele Přemysla, který jej za přítele považuje také, představuje velmi pozitivní zjištění.

9.1.7 Odpovědi na výzkumné otázky

Jaký je charakter sociálních vztahů integrovaného žáka s PAS v jeho třídě?

Vilémův okruh sociálních vztahů ve třídě je koncentrován především kolem jednoho spolužáka, vedle kterého ve třídě sedí. Důležitým prvkem pro něj jistě je i asistentka pedagoga, která mu je v sociální oblasti nápomocná. Nepředpokládáme, že by asistentka byla ostatními žáky viděna negativně, žádný komentář ani dotazník se o ní nezmiňuje. Celkově také můžeme říci, že Viléma třída neodmítá.

Ovlivňují deficity integrovaného žáka v oblasti komunikace, sociálních dovedností jeho vztahy s ostatními žáky? Pokud ano, jak?

Závěry o Vilémových deficitech čerpáme ze zpráv z vyšetření, neboť osobní asistentka ani žáci o ničem takovém neinformují. Vilém je hodnocen jako citlivý a křehký chlapec a je tak zřejmé, že v navazování sociálních vztahů bude potřebovat podporu a jistotu. To mu může poskytnout asistentka, která tak podle všeho činí, a je možné, že její snahy přispěly k situaci, ve které můžeme konstatovat, že se Vilém ve třídě adaptoval. Předpokládáme, že z hlediska „funkčnosti“ vykazuje schopnost lepší adaptability. Ve zprávě z PPP se o kvalitě jeho adaptace ve třídě dovídáme jen nepřímo z poznámky matky, která ji hodnotí za dopomoci asistentky jako dobrou (zpráva z PPP, do které bylo umožněno nahlédnout, se zaměřovala na aktuální úroveň

specifických poruch učení). Dle PPP u něj také došlo v porovnání s předchozím ročníkem ke zlepšení v podobě dozrání sociálního porozumění.

Vilémovy problémy v oblasti sociálního chování tedy nejsou výrazné, nejvíce se však projevují ve schopnosti reflektovat vztahy ve třídní struktuře a své vlastní postavení v kolektivu. V tomto ohledu je zřejmá jeho snížená či chybějící schopnost sebereflexe.

Je také pravděpodobné, že bude mít obtíže s proječováním emocí (což je typický rys dětí s AS), především s vyjádřením, že je ve stresu. Ve zprávě z PPP je hodnocen jako nejistý, citlivý a úzkostlivý následkem neočekávaných změn. Navíc působí dojmem staršího žáka, což bývá pro některé děti s AS rovněž typické a jeho citlivost a křehkost tak nemusí být některými jeho spolužáky předpokládána.

Má integrovaný žák s PAS ve své kmenové třídě horší postavení než jeho spolužáci a jak vůbec své postavení ve třídě vnímá?

Z hierarchie třídy vyplývá, že Vilémovo postavení ve třídě je spíše podprůměrné. Nedá se ale říci, že by bylo výrazně horší než u jeho spolužáků. Vilém se nachází v záporné části třídy, kde se bodové zisky žáků pohybují v rozmezí od -1 do -39 bodů. Získal -10 bodů, stejně jako ještě jeden další žák. Vilém je tedy jedním z osmi žáků v mínusové části třídy.

Pokud bychom jeho pozici posuzovali z hlediska jednotlivých zisků, tak u vlastnosti *osamocený* získal nejvíce bodů, tj. šest bodů, což je stejný zisk jako u dalšího žáka. Z toho vyplývá, že Vilém je viděn jako jeden z nejosamělejších žáků. U vlastností *protivný* získal jeden bod, čímž obdržel ze všech označených touto vlastností bodů nejméně. Jako *protivní* s více zisky než jeden bod je viděno dalších osm žáků.

Kladné vlastnosti Vilémovi nepřisoudil žádný spolužák a podobně jako on si stojí ještě další dva žáci.

Z hlediska záporných voleb by si ho za přítele nevybrali čtyři spolužáci. Nejvíce záporných voleb obdržel spolužák s osmi zisky. Vilém tedy patří mezi 16 žáků, kteří mají nějaké záporné volby.

U kladných voleb ve třídě všichni obdrželi alespoň jeden bod, stejně jako Vilém, jenž spolu se šesti dalšími spolužáky obdržel právě jeden bod. Maximum je zde pět bodů.

Vilémova pozice tedy nepředstavuje extrémně nízké ani vysoké zisky v žádné oblasti, což je pozitivní zjištění.

V otázce míry sebereflexe předpokládáme Vilémovu sníženou nebo chybějící schopnost reflektování svého postavení v rámci struktury třídy. V dotazníku uvedl, že je *vždy v centru dění*, což nekoresponduje s jeho zisky z dotazníku. Zkreslené vnímání sociálních vztahů se může zakládat na tom, že skutečnost, že není třídou odmítán, pro něj může automaticky znamenat, že je oblíbený, a že je tak v centru dění.

Také fakt, že vlastnost *vždy v centru dění* uvedl u Přemysla, implikuje Vilémovo zkreslení ve vnímání světa, že i on sám jakožto jeho přítel na tom musí být stejně.

Navázal integrovaný žák s PAS ve třídě přátelství?

Na základně jedné kladné vzájemné volby můžeme říci, že se Vilémovi podařilo ve třídě nalézt přítele. Dále předpokládáme, že bude udržovat i kladné vztahy s minimálně dvěma žáky, kteří jej sice za přítele nepovažují, ale ani jej nehodnotí zápornými zisky, kromě jednoho označení za osamocené, což v tomto kontextu nechápeme výhradně jako negativní přívlastek. Navázání vzájemného přátelství tak představuje pozitivní výsledek.

9.2 7. B

9.2.1 Soubor

Třídu 7. B navštěvuje celkem devatenáct žáků. Ve třídě je integrován jeden žák s Aspergerovým syndromem. Třídní učitelka působí v této třídě od začátku školního roku, tj. jedno pololetí v době administrace. Ve třídě působí druhým rokem asistentka pedagoga. Sběru dat se zúčastnilo celkem osmnáct žáků včetně žáka integrovaného, což činí 95% účast.

9.2.2 Kazuistika žáka Tomáše

Tomáš (13 let) je integrovaný žák s Aspergerovým syndromem. Dle výstupů z materiálů SPC je jeho symptomatika mírná. Dle adaptability lze hovořit o vysoce funkčním Aspergerově syndromu a dle sociálního chování je označen za typ aktivní odlišný, formální. (viz kapitola č. 2.2) Po stránce emoční a v oblasti sociálních vztahů je hodnocen jako nezralý. Jeho vrstevnické vztahy jsou omezené a projevuje se v nich zvýšenou nejistotou a úzkostností. Mimo jiné má poruchu aktivity a pozornosti.

Přítomnost asistenta pedagoga byla stanovena na 30 hodin týdně, tzn. po celou dobu výuky. Asistent by zde měl zajišťovat nejen podporu při výuce, ale rovněž podporovat a dohlížet na Tomáše během přestávek při rozvoji vztahů mezi vrstevníky.

Komunikace. Již během administrace dotazníku se ukázal jeho specifický verbální projev projevující se monologickým rázem. Tomáš se vyjadřuje v rozvitých větách, občas se vyskytují dysgramatismy. Jeho tempo řeči je přiměřené. Jsou patrné řečové stereotypie a nápadná intonace. Má tendenci chápat věci doslovně. Rovněž má potíže s porozuměním nadsázce a ironii. Asistentka pedagoga považuje jeho verbální projev za výraznější a zároveň konstatuje, že verbální vyjadřování mu činí problém. Jeho projev je typický výrazným hlasovým výrazem zvláště během vyučovacích hodin. Někdy se dopouští i poznámek na účet svých spolužáků. Co se týče neverbálních projevů, během vyučování dělá nápadné grimasy a pohyby. Asistentka pedagoga se domnívá, že takto na sebe upozorňuje a že jeho spolužáci si toto chování mohou vykládat jako provokaci. Oční kontakt navazuje nekonzistentně a někdy se mu při komunikaci s neznámými lidmi vyhýbá. Mimika i gestika je obecně výraznější. Má omezenou sociální expresi. Třídní učitelka potvrzuje jeho nápadnosti obzvláště ve verbální komunikaci. Popisuje jeho hlasité zvukové projevy a narážky na spolužáky, zvláště na chlapce. Třídní učitelka na rozdíl od asistentky pedagoga nespatřuje v Tomášově neverbálním projevu žádné zásadní obtíže.

Emoce. Vyjadřování pozitivních emocí projevuje dle asistentky pedagoga přede všemi neskrytě. Konkrétně při vyjadřování radosti se projevuje hlučněji, na čemž se shodují obě dotazované pedagogické pracovnice. Naopak svá trápení svěřuje asistentce, před ostatními je nevyjadřuje. Třídní učitelka hovoří konkrétně o neúspěchu

a ten dle ní Tomáš nekomentuje. Celkově se Tomáš projevuje omezenou schopností vyjadřovat emoce.

Sociální vztahy. U Tomáše byly konstatovány deficity v sociálních dovednostech. Sám kontakt nevyhledává. Má omezenou schopnost rozumět sociálním vztahům a projevuje se sociální naivitou. V kontaktu s vrstevníky má tendenci ostatní poučovat a mentorovat, vadí mu, pokud při hrách nejsou respektována jeho pravidla. Třídní učitelka vidí obecně sociální vztahy Tomáše převážně negativně. Domnívá se, že přátele ve třídě spíše nemá, ostatní žáci jej podle ní většinou ignorují a na školních akcích mimo budovu školy ho hodnotí jako osamělého. Na druhou stranu asistentka uvádí, že Tomáš má své dva přátele, s nimiž tvoří nerozlučnou trojici. Asistentka v navazování kontaktů hodnotí Tomáše jako neobratného a to především v situacích započetí komunikace s cizími dětmi a zvláště pak s dívkami.

9.2.3 Celkové výstupy z dotazníku

Žáci 7. B se ve třídě cítí dobře, průměrná hodnota 13 bodů je interpretována jako *spíše pozitivní pocity*. Ve třídě se u jednotlivých žáků objevovaly hodnoty v rozmezí od pěti do 29 bodů, tedy *velmi pozitivní až spíše negativní pocity*. V průměru se však žáci ve svém hodnocení u všech pocitů pohybovali na sedmibodové hodnotící škále vždy v kladném pólu.

V hodnocení kvality získala třída bodový průměr tři body, čemuž rozumíme jako hodnocení *spíše dobrý kolektiv*. Jednotliví žáci se ve svém pohledu na třídu pohybovali v rozmezí pěti až nula bodů, tedy na škále hodnocení *naprosto bezproblémový a přijímací kolektiv až po velmi špatný, nevřelý kolektiv*. Souhrnné procentuální zisky odpovědí „ano“ na jednotlivé otázky zjišťující pohled žáka na třídu ukázaly, že 50 % dětí si myslí že, ve třídě *je nešťastný žák* a 50 % uvedlo, že ve třídě *je ubližovaný žák*. V nadpoloviční většině odpověděli žáci kladně na otázky: *do třídy se obvykle těším* (72 %), *najde se zde někdo, kdo mi pomůže s problémy* (83 %) a *problémy řešíme v klidu* (67 %). Tomáš kvalitu třídy ohodnotil nula body a souhlasil, že ve třídě je ubližovaný a nešťastný žák. Na zbylé otázky odpověděl záporně.

Hodnocení vlastní pozice ve třídě vyjadřovali žáci zvolením jedné ze čtyř nabízených možností. Nejčtenější zastoupení měla varianta *b: občas se účastním a*

jsem obvykle o akcích ve třídě informován, což zvolilo celkem deset žáků. Na druhé příčce se umístila varianta *a: jsem vždy v centru dění*, kterou si zvolili čtyři žáci. Dále tři volby měla varianta *d: zdá se mi, že o mou účast třída příliš nestojí* a jeden zisk varianta *c: párkrát jsem se účastnil, ale nebyvám informován*. Varianta *e: o dění ve třídě nejevím zájem*, se zde nevyskytla. Tomáš uvedl variantu *d*.

Hodnota udávající procentuální vyjádření počtu žáků v kladné polovině třídy neboli žáků, kteří jsou viděni pozitivně, nabývá hodnoty 68 %. Hodnoty v hierarchii třídy se pohybují v rozmezí 39 až –45 bodů. Žáka, který se nachází na nejvyšší příčce se ziskem 39 bodů lze považovat za tahouna třídy a sociometrickou hvězdu. Tento žák získal celkem 41 kladných voleb a dvě záporné. Pro srovnání druhý nejvyšší zisk v hierarchii třídy představuje žák, který má bodů patnáct. Je zde tedy zřejmý skok mezi zisky těchto dvou chlapců. Zisky zbytku třídy mají plynulou sestupnou tendenci až na dva poslední žáky v hierarchii, kteří mají zisky výrazně nižší než žáci před nimi. Žákyně Denisa na předposledním místě získala –32 bodů a integrovaný Tomáš se umístil na poslední příčce s –45 body, přičemž žák před Denisou disponuje ziskem –4 body. Denisa získala celkem 32 záporných voleb a žádnou kladnou a Tomáš získal 50 záporných a pět kladných voleb. U žákyně Denisy není zřejmá evidentní příčina těchto nízkých zisků. Usuzujeme tak ze šesté otázky, ve které žáci přisuzují konkrétní pozitivní a negativní vlastnosti svým spolužákům. Zde byla Denisa pouze jednou označena u vlastnosti *nespolehlivá* a poté čtyřikrát u vlastnosti *osamocená*. Naproti tomu žák Tomáš byl celkem 19 spolužáky přiřazen k nějaké negativní vlastnosti. U něj se jedná o pravidelnější rozložení negativních vlastností a tedy možných příčin, proč může být hodnocen jako nejhůře postavený v hierarchii třídy. Celkem pět žáků se nachází v záporné polovině třídy.

Dva žáci (Tomáš a Jacek) vycházejí jako potenciální „oběti“ třídy. Z výsledků jejich dotazníků vyplývá, že se sami o sobě domnívají, že o ně třída nejeví zájem a zároveň se nacházejí v záporné části třídy. Tito žáci se rovněž ve třídě necítí dobře. Potvrzují to jejich kladné odpovědi na otázky, zda je ve třídě někdo nešťastný a někdo, komu občas ubližují. Samozřejmě nelze tyto žáky automaticky považovat za obětní beránky třídy, aniž bychom podrobně reflektovali jejich situaci ve třídě. V této práci se budeme

věnovat individuální situaci pouze jednoho z nich (Tomáše), neboť se jedná o žáka integrovaného.

9.2.4 Výstupy z dotazníku žáka Tomáše

V otázce vyjadřující pocity ve třídě získal Tomáš nejvyšší počet bodů z celé třídy, což činí 29 bodů z 35 možných. V této otázce na číselné škále ve čtyřech případech z pěti volil vždy dvě čísla. Zapracován byl pak jejich průměr. Svým ziskem Tomáš převyšuje průměr třídy a vypovídá tak o převážně negativních pocitech, resp. jeho pocity hodnotíme jako *spíše negativní*.

Míru kvality třídního kolektivu z Tomášova pohledu vyjadřuje bodový zisk nula, což je nejhorší možné hodnocení. Jeho zisk je tedy mnohem nižší než průměrná hodnota třídy a lze tak kolektiv chápat jako *velmi špatný a nevřelý*.

Svou pozici ve třídě ohodnotil variantou *d: zdá se, že o mou účast třída příliš nestojí*, kterou zvolili ještě dva další žáci. Zároveň se Tomáš nachází v záporné polovině třídy (zde je celkem 32 % třídy), což naznačuje, že se může jednat o možného obětího beránka třídy.

Tomáš byl dohromady dvanácti spolužáky označen jako žák, kterého by si nevybrali za přítele, kdy převažuje zisk tří bodů (celkem u devíti voleb), tedy potenciální první příčka. Dále v přehledu záporných zisků dosáhl třech voleb u vlastnosti *protivný* a *nespolehlivý*. Jedna volba vlastnosti *nespravedlivý*, čtyři volby vlastnosti *nevďečný* a osm voleb u vlastnosti *osamocený*. Naopak v kladných ziscích dosáhl jedné volby jako přítel a po jednom bodu u vlastnosti *spravedlivý* a *zábavný*. Kladné zisky obdržel od žáka Miroslava, vedle něhož sedí v lavici. Sám sebe Tomáš označil jako *spravedlivého* a *osamoceného*.

9.2.5 Třídní vztahy z pohledu pedagogických pracovníků a žáků

V této podkapitole následuje vykreslení vztahů ve třídě, tak jak se projevují ve výpovědích třídní učitelky a asistentky pedagoga v dotaznících a v dobrovolných vyjádřeních žáků na volnou stranu dotazníku. V této třídě možnost volně se vyjádřit využili dva žáci, přičemž se oba komentáře týkají integrovaného žáka Tomáše. Tyto komentáře nepřímou konfrontují názor asistentky.

Třídní učitelka se v dotazníku vyjadřovala velmi stručně a svou třídu ohodnotila jako *živou, přátelskou a komunikativní*. Zaměřila se tedy jen na pozitiva, která nijak blíže nespecifikovala. Asistentka kolektiv jako celek zhodnotila rovněž pozitivně a vyzdvihovala jejich soudržnost a určitou ochotu o menších problémech diskutovat.

Asistentka nás informuje i o tom, jak spolužáci čelí konfrontaci s Tomášovými deficity. Domnívá se, že spolužáci si ve většině případů Tomášovu diagnózu a obtíže v sociálních vztazích z ní plynoucí neuvědomují nebo je jim lhostejná. Žákům se snaží osvětlit, proč se Tomáš může v některých situacích chovat či reagovat odlišně

První komentář poskytl žák Václav, který se nachází na vrcholu hierarchie třídy s celkovým ziskem 39 bodů, který své postavení ve třídě zhodnotil variantou *a: jsem vždy v centru dění*. V písemném dodatku se staví do pozice mluvčího třídy (*„chtěl bych říct, myslím si že za všechny [...]“*) a uvádí celkem tři důvody neoblíbenosti žáka Tomáše.

V první řadě se domnívá, že Tomášův projev vůči kantorům je příčinou trestání celé třídy. Václav uvádí, že Tomáš je na učitele dle jeho soudu drzý, což má za následek negativní rozpoložení pedagoga, který následně potrestá celou třídu (*„[...]učitelé jsou z toho akorát tak naštvaní, a pak akorát píšem test.“*).

Třetí důvod se rovněž týká Tomášova projevu a to konkrétně v přímé interakci se spolužáky. Václav tento projev označuje za druh předvádění (*„dělá ze sebe hroznýho frajera[...]“*), což pokládá za nepříjemné i pro ostatní.

Druhý důvod je specifitější, neboť se bezprostředně netýká projevu. Václav popisuje, že Tomáš doma líčí události ze školy své matce, která poté přijde tyto záležitosti do školy projednat s třídní učitelkou. Václav na hovoru s matkou o třídních záležitostech neshledává nic neobvyklého (*„vše doma říká své máme, to by nevadilo[...]“*), ovšem dle jeho slov tyto události zkresluje a vymýšlí si. Václav problém spatřuje v tom, že třídní učitelka poté zřejmě třídu opět potrestá za to, jak se k Tomášovi chovala.

Druhý komentář pochází od Terezy, která se v hierarchii třídy umístila na pátém místě.

Na jejím komentáři je zajímavé, že reflektuje i Tomášovu diagnózu: „[...]*samozřejmě vím že má problémy nějaké postižení nebo něco takového..*“. Ze způsobu podání je ovšem zřejmá převážně negativní konotace a celkově její záporný postoj. Na rozdíl od Václava se Tereza vyjadřuje pouze za sebe.

V dodatku hovoří o několika různých věcech. V první řadě hodnotí jako nespravedlivé Tomášovy *výhody*. Neuvádí žádné konkrétní nicméně je pravděpodobné, že se bude jednat o výhody plynoucí z jeho speciálních vzdělávacích potřeb a budou se týkat učebního procesu. Tereza totiž rovněž reflektuje jeho školní výkony, které považuje za nízké („[...]když přišel tak ani nevěděl, že ve slově *bylina* je tvrdé y a to nás občas spomaluje...“). Tento výrok lze považovat spíše za převzatý, neboť sama žákyně se dopouští ve svém písemném projevu několika pravopisných chyb. Na závěr se zmiňuje o Tomášově *povýšenosti*, která jí vadí nejvíce. Toto nijak dále nerozvíjí.

9.2.6 Analýza výsledků

Výsledná data ukazují třídu v průměru jako dobrý kolektiv, kde se většina dětí cítí dobře. Přesto se pět žáků nachází v mínusové části třídy a je zde podezření, že dva z nich by mohli být potenciálními obětními beránky třídy. Jedním z nich je i integrovaný Tomáš, jehož výsledky zde budou podrobněji analyzovány.

Výsledky z Tomášova dotazníku na první pohled upozorňují na vysoké záporné bodové zisky. Devět spolužáků ho uvedlo na první příčku v otázce volby spolužáka, kterého by si jako přítele nevybrali. Ve vlastnostech *protivný*, *nespolehlivý* a *nevděčný* získal nejvíce bodů ze všech spolužáků.

Sociální vztahy Tomáše hodnotila asistentka pedagoga kladně a uvedla, že má dva dobré přátele, proto se zde zaměříme hlavně na analýzu jeho kladných a záporných voleb. Asistentka však nikoho konkrétně nejmenovala, přesto předpokládáme, že jeden z nich bude žák Miroslav.

V dotazníku Tomáš uvedl jako své přátele tři spolužáky v následujícím pořadí: Jiří, Miroslav a Michal. Miroslav Tomáše také uvedl a přisoudil mu první místo. Ve volbách Miroslava se objevuje rovněž Michal a Jiří (a další dva jiní spolužáci). Jiří ovšem Tomáše mezi své přátele neuvedl, ale zároveň jej ani neuvedl mezi spolužáky,

se kterými by se nepřátelil. Tyto řádky zůstaly prázdné. Tomáše však označil jako *nespolehlivého*.

Jiné je to u Michala, který také Tomáše neuvedl mezi své přátele. Michal mu totiž přisoudil druhou příčku mezi osobami, se kterými by se nepřátelil. Michal označuje Tomáše rovněž za *protivného*, což by mohla být jedna z možných příčin, proč není tato volba vzájemná.

V tomto ohledu je také nutné uvážit fakt, že Tomáš ve třídě sedí vedle Miroslava a je proto možné, že některé jeho přátele přebírá za své. Ovšem ani všechny kladné volby Miroslava nebyly vzájemné. Jiří, kterého Miroslav uvedl jako přítele, jej mezi své přátele neuvádí. Uvádí ho ale mezi osoby *spolehlivé*. U Jiřího pak nalézáme opozitní shodu ve jmenování Miroslava *spolehlivým* a Tomáše *nespolehlivým*.

Důležitou roli tedy hrají i volby žáka Miroslava. Ten Tomáše označuje jako *zábavného* a *osamoceného* s dodatkem v závorce: „*někdy*“. Tyto volby jsou zajímavé ze dvou důvodů. Právě označení Tomáše za zábavného, může být klíčové pro jejich vzájemný přátelský vztah. Vzhledem k tomu, že Tomáš má problémy s porozuměním humoru v jeho klasické podobě (ironie, nadsázka), bude se pravděpodobně jednat spíše o některé Tomášovy projevy, které mohou Miroslavovi připadat zábavné. Může mu tak připadat vtipné třeba to, že je drzý na učitele či, že mu nezáleží, resp. si neuvědomuje následky svého chování či promluvy.

Druhý důvod je Miroslavovo označení Tomáše jako *osamoceného*, i přestože jej uvádí na první příčce mezi své přátele. Toto nám ukazuje, že si může být velmi dobře vědom Tomášovy pozice ve třídě, tedy toho že se cítí osamocený, popř. nepochopený.

V Tomášových volbách vlastností se Miroslav nikde nevyskytuje. Ani Jiří. Pouze Michal je označen jako *zábavný*. Sám sebe Tomáš uvádí jako *spravedlivého* a *osamoceného*, což zřejmě reflektuje jeho vztah s většinou třídy.

Pokud blíže pohlédneme na Tomášovy negativní volby, tak na první příčce uvádí Petra, kterému také přisuzuje vlastnosti *vždy v centru dění*, *se všemi za dobře*, *protivný* a *nevďečný*. Je možné, že vlastnosti v dotazníku tradičně pojímané jako kladné (*vždy v centru dění* a *se všemi za dobře*) chápe v negativní konotaci. Druhou

příčku obsadil David a třetí Lukáš, kterému rovněž přisuzuje vlastnosti *protivný* a *nevděčný*. Navíc dopsal také žáka Jacka, česky nemluvícího studenta.

Petr Tomášovi rovněž přisoudil první příčku v záporných volbách a dále jej uvedl u všech pěti negativních vlastností. Zde je tedy zřejmá vzájemná nevraživost. U Petra mezi jeho přáteli zároveň nalezneme Lukáše a Davida. David uvedl Tomáše až na třetí příčku záporných voleb a přisoudil mu vlastnost *protivný*, *nevděčný* a *osamocený*. Jeho přátelství s Petrem a Lukášem je vzájemné. Lukáš uvedl mezi své přátele pouze Petra, zbylé příčky obsadili jiní žáci. Tomáše uvedl jako jediného na první příčce v záporných volbách. Žádné vlastnosti mu nepřisoudil, některé zůstaly nevyplněné. Žák Jacek Tomáše neuvedl nikde.

Zajímavé je také srovnání negativních voleb Miroslava, kdy mezi jeho a Tomášovými volbami není žádná shoda. Miroslav uvedl výhradně dívčí osazenstvo třídy. I přesto je možné se domnívat, že Tomáš některé z názorů na přátele od Miroslava skutečně přebírá. Pokud se Miroslav baví o přestávce se spolužáky, které považuje za své přátele a Tomáš se k nim přidá, může si Tomáš nesprávně interpretovat vzájemný vztah a považovat ho mylně rovněž za přátelství, ač negativní zisky od některých osob, které si zvolil jako přátele, hovoří proti tomu.

Nyní bychom se pokusili posoudit míru toho, jak Tomáš svou situaci vlastně sám vnímá. Sám sobě přisoudil vlastnost *spravedlivý* a *osamocený*. Tyto dvě volby nám mohou potvrzovat, že reflektuje svou ztíženou interakci se sociální skupinou. Je tedy zřejmé, že si je vědom své odlišnosti, která posléze ústí v jeho pocity osamění. Rovněž jeho velmi negativní hodnocení kvality kolektivu a svých pocitů ve třídě potvrzuje, že prostředí třídy mu dává najevo určitou nevraživost, které si je vědom. Má pocit, že kolektiv třídy o něj nestojí a ten mu to i s největší pravděpodobností bude často zdůrazňovat (během administrace se několikrát ozývaly posměšné poznámky na jeho adresu). Na druhou stranu sám neví, jak si třídu (nebo alespoň některé žáky) získat jinak než nevhodnými poznámkami vůči učitelům nebo za pomoci asistentky a matky.

Z prezentovaného šetření je tedy zřejmé, že Tomášova pozice ve třídě není snadná. Jeho diagnóza s sebou nese obtíže v mnoha oblastech a tyto poté souvisí s tím, jak funguje ve vrstevnických skupinách. Dle materiálů ze SPC by asistent pedagoga

měl poskytnout podporu v navazování kontaktu a orientaci v sociálních interakcích. Ovšem je nutno uvážit, zda asistent pedagoga tomu zároveň nezabraňuje svým postavením vůči zbytku třídy. V tomto případě můžeme ale předpokládat, že taková situace zde nenastává, v žádných komentářích nefigurovala asistentka jako nepřátelský prvek. Snahy asistentky osvětlovat Tomášovo chování ostatním a její intervence při selhávání při navazování kontaktu lze v tomto případě považovat za přínosné.

Postavení třídní učitelky je v porovnání s asistentkou zcela odlišné a to především z hlediska profesionálního. Navíc asistentka pedagoga působí v této třídě od začátku druhého stupně, kdežto třídní učitelka převzala třídnictví až od začátku sedmého ročníku. Je otázkou, do jaké osobnosti této třídní učitelky vyostřuje nebo vyhlazuje vztahy mezi třídou a Tomášem.

9.2.7 Odpovědi na výzkumné otázky

Jaký je charakter sociálních vztahů integrovaného žáka s PAS v jeho třídě?

Tomášovy sociální vztahy lze považovat jako nepříliš úspěšné ve vztahu k třídě jako celku. O tom svědčí počet spolužáků, kteří jej uvedli jako osobu, se kterou se nechtějí přátelit. Je to celkem dvanáct spolužáků ze sedmnácti potenciálních voličů. Zvolen za přítele byl pouze jedním spolužákem. Nejvyšší zisky má Tomáš v záporných volbách celkově. Nejvíce ze všech spolužáků byl označen za *protivného*, *nevděčného*, *nespolehlivého* a *osamoceneného*.

Výstupy z dotazníků nám také naznačovaly, že by se v jeho případě mohlo jednat o obětího beránka třídy a lze konstatovat, že tomu tak skutečně může být. Pokud budeme považovat za relevantní výpověď žáka Václava, tak lze usuzovat, že někteří spolužáci v něm vidí příčinu trestání celého kolektivu, ať už se jedná o jeho verbální a neverbální projevy nebo stížnosti, které poté řeší jeho matka. Je možné, že se nachází ve stádiu, kdy je třídou vyloučen z kolektivu, nachází se na okraji, třída jej odmítá a nebaví se s ním. Takové stádium by mohlo být považováno za zárodečné pro rozvoj šikany.

Ovlivňují deficity integrovaného žáka v oblasti komunikace, sociálních dovedností jeho vztahy s ostatními žáky? Pokud ano, jak?

V případě Tomáše můžeme na základě výpovědi asistentky pedagoga konstatovat, že jeho deficity ovlivňují především oblast komunikace a sociálních dovedností. Tomášův verbální i neverbální projev je velmi výrazný, ve verbální oblasti se u něj setkáváme s monologickou promluvou s nápadnou intonací. V neverbální oblasti je u něj častý výskyt různých grimas a pohybů. Jeho neverbální projevy jsou třídní učitelkou hodnoceny jako rušivé. V sociální oblasti je to pak problém s navazováním kontaktů s vrstevníky, v čemž projevuje sociální neobratnost a naivitu. V přímém styku se spolužáky někdy dochází k poučování ostatních a trvání na dodržování vlastních pravidel, např. při nějaké společné hře. Také máme informace o emocionální oblasti, kdy je zřejmé, že některé emoce vyjadřuje nestandardním způsobem, např. u pozitivních emocí, jako je radost, je hlučný a svou radost má tendenci dávat všem najevo. Naopak pokud jej něco trápí, má tendenci to neprojevat před ostatními, spíše to sdělí asistentce.

Jeho specifický projev sociální vztahy narušuje, pravděpodobně je terčem posměchu, což vede k jeho neoblibě.

Má integrovaný žák s PAS ve své kmenové třídě horší postavení než jeho spolužáci a jak vůbec své postavení ve třídě vnímá?

Výstupy z dotazníku ukázaly, že se Tomáš nachází v záporné části třídy a v hierarchii třídy obsadil poslední příčku. Jeho postavení je tedy výrazně horší oproti většině spolužáků. V minusové části třídy se nacházejí ještě další čtyři žáci. Ve srovnání s nimi jsou jeho záporné zisky o mnoho vyšší. Podobně vysoké hodnoty dosáhla pouze jedna žákyně, která nemá žádné specifické vzdělávací potřeby.

Domníváme se, že Tomáš je schopen tuto svou pozici ve třídě reflektovat. Vnímá, že třída k němu má většinou negativní postoj, což ukazuje i na to, že je tento postoj výrazný. Jistou obranu pak můžou představovat „žalování“ matce či hlasité narážky na spolužáky. Může mít také pocit, že mu nikdo nerozumí a vnímá tak ostatní spolužáky jako nespravedlivé vůči němu.

Navázal integrovaný žák s PAS ve třídě přátelství?

Z dostupných materiálů lze konstatovat, že Tomáš navázal ve třídě přátelství alespoň s jedním žákem a že lze toto přátelství považovat za vzájemné. Kvalitu a přesnou formu nedokážeme posoudit, přesto je to pozitivní zjištění a možný výchozí bod pro rozvíjení sociálních vztahů u Tomáše.

9.3 GII. A

9.3.1 Soubor

Gymnaziální ročník GII. A navštěvuje celkem 28 žáků, z nichž se administrace dotazníků účastnilo 22 žáků. Ve třídě se vyskytuje jeden integrovaný žák s Aspergerovým syndromem. Tento žák nemá asistenta pedagoga. Třídní učitelka zde působí od počátku nástupu žáků na gymnázium. Účast žáků v této třídě je nižší než 80 %, vyšla těsně pod touto hranicí, tj. 78,57%. Tuto skutečnost máme na vědomí a reflektujeme ji i při interpretaci dat.

9.3.2 Kazuistika žáka Patrika

U Patrika (13 let) byl diagnostikován Aspergerův syndrom společně s vývojovou neobratností motorických funkcí. Dle materiálů ze SPC byl stanoven nárok na asistenta pedagoga s 20 hodinovou dotací týdně. Asistent by měl být nápomocen mimo jiné ve zprostředkování kontaktu se spolužáky a vysvětlení sociálních pravidel. V tomto školním roce Patrik asistenta nemá.

Patrik potřebuje ve škole upozorňovat předem na jakékoliv změny, především na změny v rozvrhu nebo střídání učitelů. Při práci je třeba zajistit klid, popř. samostatnou místnost.

Emoce. Patrik je zvýšeně citlivý na hodnocení svého výkonu. Proto mu je třeba častěji poskytovat pozitivní zpětnou vazbu a příhodně odlišovat hodnocení výkonu a jeho samotného. Třídní učitelka popisuje, že velmi těžko snáší prohru nebo neúspěch. Pokud má navíc Patrik pocit, že je příčinou neúspěchu skupiny, které je členem, je tím situace umocněna a reaguje sebeobviňováním či autoagresí (začne se bít).

Sociální vztahy. Během přestávek je doporučeno předcházet problémům vznikajícím z možného nepochopení nastalé sociální situace. Při začleňování do kolektivu je třeba počítat s delší adaptační dobou.

Projev. Třídní učitelka popisuje Patrikův čtenější fyzický kontakt, který se projevuje nestandardním objímáním spolužáků či učitelů. K dalším jeho specifickým projevům patří naznačování gestem, že někoho „zastřelí“ nebo „podřeže“. Učitelka toto hodnotí jako potřebu kontaktu.

9.3.3 Celkové výstupy z dotazníku

Výstupy z dotazníku ukazují, že pocity ve třídě žáci vyjádřili průměrnou hodnotou 11 bodů. Tento výsledek tedy značí, že jejich pocity jsou vesměs kladné, dle stanoveného hodnocení je chápeme jako *spíše pozitivní*. Průměrný bodový zisk žáků na sedmi bodové škále činil dva body, což je hodnocení v kladném pólu. Rozmezí bodů u jednotlivých žáků se pohybuje od sedmi do 21 bodů. Lze tedy říci, že pocity žáků jsou *velmi pozitivní až neutrální*. Patrik zde dosáhl zisku 21 bodů.

Kvalita kolektivu je žáky hodnocena v průměru 3,77 body, což interpretujeme jako *dobrý kolektiv bez výrazných problémů*. Rozmezí hodnocení žáků se pohybuje mezi jedním až pěti body. Žádný žák tedy nezískal nula bodů. Tento zisk by totiž značil, že vidí kolektiv jako *velmi špatný a nevěřelý*. Celkem 95 % dotázaných souhlasí, že se ve třídě společné problémy řeší v klidu. Stejně procentuální zastoupení kladně odpovědělo na otázku, že se ve třídě najde někdo, kdo jim pomůže s problémem. Vysoké procento dětí (91 %) uvedlo, že se do školy těší. Nadpoloviční většina (55 %) také uvedla, že ve třídě je nějaký nešťastný žák. Nejméně kladných odpovědí (41 %) bylo evidováno u otázky, zda je ve třídě ubližovaný žák. V průměru tedy žáci přisoudili své třídě čtyři kladné charakteristiky z pěti možných. Vysoké procento kladných odpovědí na první tři uvedené otázky je velmi pozitivní zjištění o třídním kolektivu. Patrik kvalitu kolektivu hodnotí jedním bodem a souhlasí, že ve škole je někdo, komu se ubližuje a někdo nešťastný a také s tím, že se do školy těší.

V otázce zjišťující sebehodnocení žáků se zde z pěti možných variant objevují pouze tři. Nejpočetnější zastoupení (celkem 15 žáků) měla varianta *b: občas se účastním a jsem obvykle o akcích ve třídě informován*. Na druhém místě byla varianta

c: párkrát jsem akci ve třídě účastnil, ale nebývám informován, kterou si vybrali čtyři žáci. A se zbylou variantou *a: jsem vždy v centru dění ve třídě* se identifikují tři žáci. Tedy nikdo si nezvolil variantu *d (zdá se že, třída o mou účast příliš nestojí)* ani *e (o dění ve třídě nejevím zájem)*, což je velmi pozitivní zjištění, neboť právě varianta *d* v kombinaci s dalšími volbami v jiných otázkách může poukazovat na potenciální „oběti třídy. Již tento aspekt může tedy napovídat, že se ve třídě spíše vyskytovat nebudou. Patrik zde zvolil možnost *c*.

Hierarchie třídy se zde vynořuje v pravidelné sestupné tendenci. Toto platí až na posledního žáka, který se projevuje výrazným bodovým odstupem od žáka předposledního (–40 bodů vs. –19 bodů). U žákyně, která obsadila poslední pomyslnou příčku, nepředpokládáme, že by byla obětním beránkem třídy a to na základě analýzy jejích odpovědí na ostatní otázky. V sebehodnocení uvedla variantu *b (občas se účastním a jsem obvykle o akcích ve třídě informován)*, v sekci otázek na kvalitu kolektivu získala celkem pět bodů (kolektiv vidí jako *naprosto bezproblémový a přijímající*) a v hodnocení pocitů ve třídě se všechny její zvolené odpovědi pohybují v rozmezí jeden až čtyři body, tedy na kladném až neutrálním pólu hodnocení. Problém této žákyně je osamocenost, na kterou poukazují její spolužáci a kterou reflektuje i ona sama. Na vrcholu hierarchie se umístila dívka s bodovým ziskem 16 bodů. Dívka obdržela 20 kladných voleb a čtyři záporné.

9.3.4 Výstupy z dotazníku žáka Patrika

Patrik v otázce vyjadřující míru svých kladných pocitů získal 21 bodů. Průměrná hodnota ve třídě byla stanovena na 11 bodů. Patrik tak svým ziskem převyšuje tento třídní průměr. Patrikův zisk se na pomyslné škále nachází takřka ve středu mezi nejlepší a nejhorší možnou hodnotou. Jeho pocity lze tedy interpretovat jako *neutrální*. Jeho průměrná volba jsou čtyři body, což je středová hodnota. Na sedmibodové škále u pocitu důvěra – nedůvěra zakroužkoval číslici sedm, která plně odpovídá pocitu nedůvěry. Tedy přestože jsou jeho pocity jako celek vůči třídě neutrální, nalezneme u něj i krajní hodnoty.

V otázce zjišťující Patrikův pohled na třídu a tím i kvalitu kolektivu získal jeden bod. Jeho zisk je nižší než průměr třídy a dle stanoveného hodnocení se jedná o *špatný kolektiv*, kde jsou *přítomny problémy*. Patrik odpověděl kladně na otázku, zda

je ve třídě nešťastný a ubližovaný žák a záporně na to, zda se najde někdo, kdo by mu pomohl s úkolem a zda společné problémy řeší v klidu. Odpověď „ano“ na to, zda se těší do školy, mu přinesla zisk jednoho bodu. Kvalita kolektivu je tedy z pohledu Patrika nízká a kolektiv tak nepředstavuje pro Patrika důvěryhodné prostředí.

K ohodnocení svého postavení ve třídě zvolil Patrik variantu *c: párkrát jsem se akci ve třídě účastnil, ale nebývám informován*. Tuto variantu zvolili ještě další tři spolužáci.

Patrikova pozice se v pomyslné hierarchii třídy nachází v záporné části třídy. Patrik dosáhl zisku -3 bodů a tím se umístil na 22. pozici z 27 žáků. Jeho pozice tedy není zdaleka nejhorší. V součtu voleb atraktivita-neatraktivita dosáhl 13 bodů, kdy pět voleb je kladných a osm záporných. Ve volbách ostatních Patrik figuruje jako přítel celkem dvakrát a jednou byl zvolen jako spolužák, kterého by si za přítele nevybrali. Z kladných vlastností byl jednou označen za *zábavného*. Ze záporných přívlastků mu bylo třikrát přisouzeno *osamocený*, jednou *protivný* a *nespravedlivý*.

9.3.5 Třídní vztahy z pohledu pedagogických pracovníků a žáků

Třídní učitelka hodní kolektiv své třídy pozitivně, domnívá se, že jejich vzájemné vztahy jsou kladné, že jsou k sobě přátelští. Považuje je rovněž za sociálně citlivé. Dle jejich informací mají k integrovanému žákovi Patrikovi kladný vztah a většinou jeho projevy nekomentují. Někdy se jej však snaží usměrnit, aby jeho nestandartní projev ustal, nebo se jej snaží uklidnit.

Pedagožka že si myslí, že přátelství Patrik ve třídě navázal, ale jeho přátelský vztah popisuje jako odlišný od běžných („[...] *vazba je trochu jiná než u ostatních*.“). Domnívá se, že sám Patrik má pocit, že je vyčleněn z kolektivu a že do třídy nepatří.

Jiný pohled na vztahy ve třídě umožňuje analýza volných vyjádření žáků na volnou stranu dotazníku. Tuto možnost využilo celkem pět studentů. Žádná z těchto výpovědí se jmenovitě k Patrikovi nevztahuje.

První komentář pochází od žákyně Renáty, která se v hierarchii třídy umístila na prvním místě. Jedná se tedy bezesporu o výraznou osobnost třídy. Její vyjádření je velmi stručné a vyjadřuje se výhradně kladně („*Je to tu skvělý. Super lidi. Skvělý prostředí [...]*“). Na závěr se vyjadřuje o tom, že ve třídě nechce nic měnit.

Druhý komentář je od dívky, která se naopak nachází na posledním místě ve třídní hierarchii. Její komentář se týká výhradně vlastní situace ve třídě. Sama se hodnotí jako osamocená a rovněž byla takto označena i čtrnácti svými spolužáky. V dodatku stručně píše o své touze navázat přátelský vztah.

Komentář Daniely, která se v hierarchii třídy nachází v kladné polovině třídy se ziskem sedmi bodů, je velmi obecný a nezmiňuje v něm žádného konkrétního spolužáka. Celkové vyznění je pozitivní. Výčtem popisuje, že ve třídě jsou žáci hluční, samotářští, zábavní i škodolibí, což normalizuje. Konkrétnější je poznámka o jejím hlubším poznání některých spolužáků, které považovala za „zlé“ („[...] i z těch zlých spolužáků se někdy vyklubou hodní spolužáci a naopak.“). Záporné vlastnosti, které bychom mohli považovat za přívlastky „zlého“ spolužáka přisoudila Patrikovi a Vratislavovi. (oba *protivní*), Leošovi (*nespravedlivý*) a Anetě (*nevděčná*). Je tedy možné se může jednat o některé/ho z uvedených.

Daniela dále popisuje třídní vztahy s paralelním ročníkem, kdy informuje, že se její spolužáci včetně ní rádi baví i s vedlejší třídou. Vztahy ve své třídě hodnotí výrokem: „[...] nejsou ničím extrémně speciální“, což dokládá kontakty s paralelní třídou. Na kmenové třídě jí vadí, že nemají příliš společných aktivit, které by umožnily vzájemné poznání a tím by se stali více přáteli než spolužáky.

Karolína, jež se nachází v kladné polovině třídy, popisuje třídu z hlediska toho, co se jí líbí a nelíbí. Jako klad spatřuje to, že ve třídě nevznikají různé podskupiny, nýbrž že se všichni baví navzájem a zápor spatřuje v žákovi, který „všem nadává kvůli blbostem“. Jeho jméno neuvádí. V záporných vlastnostech uvedla Matěje za *protivného* a Richarda za *nespolehlivého*. U vlastnosti *nespravedlivý* a *nevděčný* nikoho neuvedla. Pro úplnost jako přítele by si nevybrala Patrika a Matěje v tomto pořadí. Nabízí se tedy možnost, že jeden z uvedených žáků bude onen narušovatel třídy.

Poslední komentář poskytnul Leoš, který se umístil také v kladné části třídy. Leoš na úvod říká, že jejich třída je „fajn“ a vzápětí dodává: „[...] někdy nám Vrátník trochu bouchne, ale co už... nemůžeme být zas tak úžasní.“, což zakončuje emotikonem se širokým úsměvem. Z jeho výroku je očividný náhled a jistá ironie, tedy se zřejmě

nebude jednat o nepřiměřené fyzické násilí. Svůj stručný komentář doplňuje poznámkou o jedincích, kteří se ne vždy zapojují do kolektivu a o nichž se domnívá, že se „*nás jako bojí*“. Sám sebe tedy klade do hlavního aktivního proudu. Situaci těchto jedinců vyzývá změnit.

9.3.6 Analýza výsledků

Dle výsledků dotazníků můžeme třídu GII. A charakterizovat jako dobrý kolektiv, kde nejsou žádné závažné problémy. Toto potvrzuje i fakt, že se zde nenachází žádní jedinci, které bychom mohli označit za obětní beránky třídy. Pro účely práce je klíčová analýza sociálního prostředí třídy vzhledem k integrovanému žákovi, které se budeme nadále podrobněji věnovat. Analyzovat budeme především Patrikovy kladné a záporné volby přátel a jeho potenciální důvody. Nedílnou součástí sociálního prostředí je i třídní učitelka a její postoje.

Třídní učitelka uvedla, že Patrik ve třídě přátelství navázal. V dotazníku na první místo mezi své přátele ze třídy uvedl žáka Vratislava, kterému také přisoudil vlastnost *vždy v centru dění*. Pokud se podíváme na volby Vratislava, nalezneme Patrika na druhém místě mezi jeho přáteli. Tato volba je tedy vzájemná. Přestože Vratislav uvedl Patrika mezi přátele, označil jej také u vlastnosti *osamocený* (tuto vlastnost přisoudil ještě jedné žákyni). Vratislav se v hierarchii třídy umístil rovněž v záporné části třídy se ziskem -3 bodů. Třída jej šestkrát označila jako *protivného*. A v dotazníku u Daniely figurují dokonce oba dva (Vratislav i Patrik) jako *protivní*. Důvod proč je Vratislav viděn jako *protivný*, může osvětlovat komentář žáka, který zmiňuje jeho občasné fyzické výpady vůči ostatním (viz výše).

Vztah Vratislava a Patrika lze považovat za přátelství, jehož kvalita zůstává otázkou. Patrik považuje Vratislava za žáka, který je *vždy v centru dění*, je tedy možné, že to Patrikovi imponuje. To, že je Vratislav skutečně v centru dění třídy, potvrzují i další tři jeho zisky u této vlastnosti. Pokud bychom dále porovnali volby Vratislava a Patrika, tak se již nikde neshodují, pouze opozitně, kdy Vratislav uvedl na třetí místo mezi přátele Matěje, avšak Patrik mu přisoudil první místo mezi lidmi, se kterými by se nepřátelil.

Na druhé místo mezi své přátele uvedl Patrik Josefa, který se administrace neúčastnil. V hierarchii třídy se Josef nachází v kladné polovině se ziskem dvou bodů a to díky této jediné kladné volbě.

Třetí místo mezi Patrikovými přáteli patří sociometrické hvězdě třídy Renátě. Žádné vlastnosti jí v dotazníku nepřisuzuje. Renáta Patrika nikde ve svém dotazníku neuvádí. Je možné, že i zde Patrikovi tato dívka imponuje jako hvězda třídy.

Všichni spolužáci, které uvedl do voleb lidí, se kterými by se nepřátelil, nebyli účastni sběru dat. Jedná se o žáka Matěje, Martina a Bohdana. Všem také přisuzuje některé ze záporných vlastností. Matěje považuje za *protivného*. Martina za *nevďěčného* a Bohdana za *nespravedlivého*. Zdá se tedy, že jeho volby zde mají svá odůvodnění.

Patrik byl rovněž zvolen za přítele Otou. Ota jej považuje také za *zábavného*. Patrik sice Otu nezvolil mezi své tři přátele, ale označil jej rovněž za *zábavného*. Vzhledem k tomu, že se v této třídě žáci podle všeho spolu baví jako celek, tak i když Patrik Otu neuvedl za přítele, může ho stále vnímat pozitivně.

Z opačné strany by si Patrika jako přítele nevybrala jedna spolužačka. Přestože jej umístila na první příčku, neuvedla ho u žádných záporných vlastností. Ve svém volném vyjádření si sice stěžuje na spolužáka, který „nadává“ ostatním (viz výše), ale zdá se nepravděpodobné, že by se jednalo o Patrika. Důvody jeho volby zde budou zřejmě jiné. Je možné se domnívat, že jí nejsou příjemné některé jeho specifické projevy či že vnímá, že není sociálně příliš zdatný ani nejoblíbenějších ze třídy.

Převažující záporné zisky umístily Patrika do minusové části hierarchie třídy. Záporných zisků nasbíral celkem osm. Tři zisky plynou z přívlastku *osamocený*, po jednom byl označen jako *protivný* a *nespravedlivý* a zbytek tvoří jeho volby jako *nekamaráda*. Za *osamoceného* jej považuje i Vratislav, jejichž vztah považujeme za vzájemné přátelství. Tento aspekt můžeme považovat za důsledek Patrikových deficitů v oblasti sociálních dovedností. Toto může dokládat i tvrzení třídní učitelky, která souhlasí, že Patrik má přátelský vztah, ale zároveň se domnívá, že má sám pocit, že je z kolektivu nějak vyčleněn. Za *osamoceného* Patrika považují ještě další dvě spolužačky, které mu shodně přisoudily pouze tuto vlastnost.

Za *protivného* ho společně s Vratislavem považuje spolužačka Daniela. Je zajímavé, že za protivné považuje oba tyto dva chlapce, kteří jsou přáteli. Je možné, že jejich společné aktivity kupř. během přestávek mohou na tuto spolužačku působit negativně. Nejedná se ale o nic alarmujícího, neboť z jejího volného komentáře, který byl poměrně obsáhlý, je patrné její převážně kladné, popř. neutrální hodnocení třídy.

Důvody žákyně, která Patrika označila za *nespravedlivého*, nemůžeme blíže posoudit. Patrikovi přisoudila pouze tuto jedinou vlastnost.

Učitelka působí ve třídě jako stabilní osobnost, která střízlivě reflektuje Patrikovo chování, dává mu určité hranice a tím může studentům poskytnout vzor, jak se k němu chovat.

Závěrem analýzy je třeba posoudit i míru Patrikovy schopnosti reflektovat výše nastíněnou situaci. Patrik spatřuje své místo v třídním kolektivu řekněme ve středním proudu, kdy se hodnotí jako žák, který se různých třídních akcí několikrát zúčastnil, ale nebývá o nich pravidelně informován. Nevnímá se sice v centru třídy, ale zároveň si nemyslí, že by se kolektiv k němu stavil s naprostým nezájmem. Pokud bychom se pokusili posoudit, zda reflektuje svou situaci ve třídě z hlediska své diagnózy, máme nepřímé informace pouze o sociální oblasti. Jak již bylo několikrát zmíněno, třídní učitelka vypověděla, že Patrik si je vědom své odlišnosti v tom smyslu, že má pocit, že do kolektivu zcela nezapadá. Přesto na kolektiv nezanevřel a uvedl spolužáky, které považuje za své přátele na všechny řádky, které měl k dispozici. Pozitivní zjištění je rovněž to, že neuvedl sám sebe jako osamocенého. Zde uvedl spolužačku, která získala v této vlastnosti nejvíce bodů. Z toho bychom mohli usuzovat, že reflektuje situaci oné dívky jako „horší“ resp. osamělejší než svou.

9.3.7 Odpovědi na výzkumné otázky

Jaký je charakter sociálních vztahů integrovaného žáka s PAS v jeho třídě?

O Patrikovi jsme zjistili, že se byl schopen ve třídě adaptovat a nalézt si alespoň jednoho přítele. Ostatní spolužáci jej nějakým způsobem berou na vědomí, o čemž svědčí jeho kladné i záporné zisky. Není tedy třídou ignorován. Jeho vlastní postoj vůči kolektivu je spíše neutrální až negativní. Usuzujeme tak z bodových zisků u otázek na pocity ve třídě a kvalitu kolektivu. Právě kvalita kolektivu je z jeho strany

nahlížena spíše negativně. Vlastní pocity hodnotí jako neutrální, avšak v otázce důvěry se mu prostředí třídy jeví jako nedůvěryhodné. O tom jak konkrétně vypadají vzájemné vztahy, jsme informováni třídní učitelkou, která je přesvědčena, že děti jsou k Patrikovi tolerantní a jeho specifické projevy je z míry již nevyvedou, dokonce se jej snaží nějakým způsobem uklidit. Tyto snahy lze chápat z jejich strany jako úsilí o pomoc. Učitelčin pohled nám nepřímou potvrzuje fakt, že žádný ze žáků, který využil dobrovolného vyjádření na druhou stranu dotazníku, na specifické projevy Patrika neupozorňoval. Dále je zřejmé, že je i přes přátelství viděn spolužáky jako osamělý. To dokládá také třídní učitelka, která se domnívá, že Patrik má pocit, že do třídního kolektivu nezapadá. Jako osamocené ho označil i spolužák, s nímž Patrik navázal opěťované přátelství.

Ovlivňují deficity integrovaného žáka v oblasti komunikace, sociálních dovedností jeho vztahy s ostatními žáky? Pokud ano, jak?

Patrikova diagnóza se projevuje viditelně v sociální oblasti v podobě vyhledávání neadekvátního fyzického kontaktu (objímání spolužáků i kantorů), které bývá shledáváno ve většině případů jako nežádoucí. Dalším nápadným projevem je gestikulace, kterou naznačuje, že někoho „podřeže“ či „zastřelí“. Učitelka se k těmto projevům vyjadřuje s mírou pochopení a domnívá, se že i třída se je naučila tolerovat a nenechat se jimi rozhodit.

Další oblastí jsou emoce. Patrik má tendenci na některé situace reagovat neadekvátně. Jedná se např. o nenadálé změny či pocity selhání, které neumí dobře zpracovat. Na takové situace může reagovat např. autoagresí v podobě fyzického ubližování sobě samému či sebeobviňováním. Nejlepší způsob je takovým situacím předcházet. V oblasti výkonu je pak třeba dbát na důslednou zpětnou vazbu.

Deficity v sociálním chování jsou sice přítomny, ale díky citlivému přístupu učitelky a školy je žák do velké míry třídním kolektivem přijímán a jeho projevy tak nejsou chápány výrazně negativně.

Má integrovaný žák s PAS ve své kmenové třídě horší postavení než jeho spolužáci a jak vůbec své postavení ve třídě vnímá?

Patrik se nachází v záporné polovině třídy, ale jeho celková pozice ve třídě se dá označit za průměrnou. V záporné části třídy se nachází 37 % žáků, což je celkem osm dětí, z nichž se tři neúčastnily sběru dat. Záporné zisky žáků (včetně hodnoty nula) se pohybují v rozmezí 0 až -40 bodů. Z hlediska rozložení záporných zisků nenalézáme u Patrika extrémní zisky v žádné oblasti. Jeho zisky se v záporné části třídy pohybují v pomyslné polovině s menšími zápornými hodnotami.

Na druhém místě se umístil v ziscích u vlastnosti *osamocený*, ovšem s velkým odstupem k žákyni s nejvíce body (3 vs. 14 bodů). Ve třídě měli celkem tři žáci zisky v přívlastku *osamocený*.

Zisky měl rovněž u vlastnosti *nespravedlivý*. Jeden bod jako Patrik měli i další čtyři žáci. Maximum u této vlastnosti jsou pak dva zisky.

Jeden zisk jako Patrik u vlastnosti *protivný* měli také další dva spolužáci, přičemž maximem je šest bodů.

V kladných vlastnostech měl jeden zisk u přívlastku *zábavný*. Jeden kladný bod měli i čtyři další spolužáci, přičemž nulové zisky u kladných vlastností mělo sedm žáků.

Z hlediska záporných voleb obdržel Patrik jeden bod, stejně jako tři další spolužáci, přičemž nejvíce záporných bodů měl spolužák s devíti zisky. U kladných voleb si Patrik s dvěma zisky stojí jako deset jeho spolužáků. Nejvíce kladných voleb je zde sedm.

Jednotlivé zisky jsou tedy v několika případech zcela v průměru vzhledem ke třídě.

Patrik vnímá, že se nepohybuje v centru třídního dění, což potvrzuje zvolená varianta v otázce sebehodnocení. Patrik také vnímá fakt, že se ve třídě najdou i žáci, kteří se s ním přátelit nechtějí. Vycházíme zde mimo jiné z výpovědi třídní učitelky, která reflektuje Patrikovo sebevnímání jako nezapadajícího a vyčleněného z kolektivu, což může souviset i s tím, že by Patrik chtěl být výrazněji "populárnější".

Navázal integrovaný žák s PAS ve třídě přátelství?

Na základě analýzy Patrikových voleb můžeme v jednom případě konstatovat, že navázal vzájemné přátelství. Z ostatních voleb nelze v jednom případě považovat přátelství za vzájemné a v dalším případě nemůžeme vztah posoudit, neboť daný žák se sběru dat neúčastnil.

V jednom případě byl Patrik zvolen jako přítel jiným spolužákem. Tato volba nebyla sice Patrikem opětována, ale považujeme ji další za kladné znamení vzhledem k úspěšné integraci ve třídě.

9.4 GII. B

9.4.1 Soubor

Do gymnaziální sekundy chodilo v době sběru dat 29 žáků, z nichž dva byli žáci s Aspergerovým syndromem. Sběru dat se zúčastnilo žáků 26, což činí téměř 90% účast. Sběr dat proběhl v prosinci 2015 a v novém roce jeden z integrovaných žáků (Radim) školu opustil. Z důvodu jeho odchodu nám nebylo umožněno nahlédnout do žákových materiálů, tedy jeho kazuistika je o poznání stručnější. Třídní učitelka ve třídě působí druhým rokem, tj. od nástupu žáků na gymnázium. V sekundě se nevyskytuje asistent pedagoga.

9.4.2 Kazuistika žáka Radima

Radim je třináctiletý student gymnázia s diagnostikovaným Aspergerovým syndromem. Dle školní psycholožky u něj bylo rovněž diagnostikováno mimořádné nadání. Třídní učitelka u Radima neuvedla žádné nestandardní projevy v chování. Z jeho dotazníku vyplývá, že sociální kontakty navazuje spíše v dívčím kolektivu, což třídní učitelka potvrzuje.

9.4.3 Kazuistika žáka Vítka

U Vítka, 13 let, byl diagnostikován Aspergerův syndrom, k němuž je přidruženo také mimořádné nadání v oblasti rozumových schopností v kombinaci s oslabením CNS v emoční, sociální a grafomotorické oblasti v souvislosti

s postnatální zátěží v anamnéze. Vítkovi byl rovněž navržen asistent pedagoga na 30 hodin týdně, který v současné době ve třídě nepůsobí.

Vítek navazuje oční kontakt bez obtíží, je schopen pracovat s velkým zaujetím, zkouškovou situaci zvládá velmi dobře. Neklid se u něj může vyskytnout v překotném tempu. Jeho rozumové schopnosti se nacházejí v pásmu vysokého nadprůměru a je zde patrná výrazná akcelerace v oblasti numerického úsudku, individuálního numerického myšlení, abstrakce a schopnosti dekodovat verbální logické úlohy.

Emoce. Vyskytuje se u něj nestabilita v emocích, která se projevuje tendencí k hromadění vnitřních pocitů, potížemi s adaptabilitou, schematickým myšlením, horším smyslem pro realitu. Také u něj lze v emocionální oblasti hovořit o „dětské“ nevyzrálosti. Třídní učitelka označila Vítka za impulzivního.

Sociální vztahy. Je třeba se u něj zaměřit na funkční kontakt s vrstevníky, podpořit jej v adaptaci na nové prostředí. V této oblasti by měl být nápomocen osobní asistent.

9.4.4 Celkové výstupy z dotazníku

Třída dosáhla průměrného bodového hodnocení pocitů ve třídě 13, 9. Tento bodový zisk je hodnocen jako *spíše pozitivní pocity*. Průměrný počet bodů u jednotlivých otázek byl vypočten na tři body, kdy jeden bod je nejlepší a sedm bodů nejhorší hodnocení. Bodová hodnocení pocitů ve třídě se u jednotlivých žáků pohybují v rozmezí pět až 26 bodů neboli od *velmi pozitivních pocitů* až po *spíše negativní pocity*. Radimovo hodnocení pocitů ve třídě je vyjádřeno 18 body a Vítkovo 17 body.

Při hodnocení kvality kolektivu byli žáci vesměs pozitivní, neboť dosáhli v průměru třech bodů, což je výsledek, kterým hodnotíme kolektiv jako *spíše dobrý*. Přesto jsme u otázky zjišťující, zda je ve třídě ubližovaný žák zjistili, že „ano“ odpovědělo 92 % žáků, což je velmi vysoké číslo. Dále výsledky ukázaly, že 58 % dětí se domnívá, že ve třídě je nešťastný žák. Přesně polovina dotazovaných uvedla, že ve třídě jsou společné problémy řešeny v klidu. Na druhou stranu 81 % se do školy těší a 88 % žáků kladně odpovědělo na otázku, zda jim ve škole někdo pomůže s problémem. Radim zde získal nula bodů a kladně tak odpověděl pouze na otázky, zda je ve třídě

ubližovaný a nešťastný žák. Vítek získal rovněž nula bodů a jejich odpovědi byly totožné.

Sebehodnocení žáků ve třídě ukázalo, že nejvíce žáků (15) se ztotožňuje s výrokem *b: občas se účastním a jsem obvykle o akcích ve třídě informován*. Na druhém místě je volba *a: jsem vždy v centru dění*, kterou zvolilo pět žáků, dále volba *c: párkrát jsem akci ve třídě účastnil, ale nebývám informován*, kterou zvolili čtyři žáci a nakonec varianta *d: zdá se, že o mou účast třída příliš nestojí*, kterou si vybrali dva žáci. Volba *e: o dění ve třídě nejevím zájem*, se zde nevyskytla v žádném případě. Radim zvolil variantu *d* a Vítek možnost *b*.

Pomyslná hierarchie třídy nám ukazuje, že v kladné polovině se nachází 69 % žáků. Nejvyšší hodnotu dosáhla žákyně s 20 body, která nedostala žádný záporný bod. Naopak nejnižší zisk představuje -57 bodů. U tohoto žáka je patrný větší bodový odstup ve srovnání se žákem na předposlední příčce (-22 bodů vs. -57 bodů).

Výsledky dotazníků naznačují, že se ve třídě vyskytují dva žáci, které bychom mohli považovat za potencionální obětní beránky třídy. Těmito žáky jsou Antonie a Radim. Oba žáci se nacházejí v mínusové části třídy a v otázce hodnocení své pozice ve třídě zvolili variantu *d*, tedy že o jejich účast třída nestojí. V práci se budeme podrobněji věnovat situaci Radima, neboť se jedná o integrovaného žáka. Antonie se v hierarchii třídy umístila na 27. místě z celkových 29 se ziskem -22 bodů. U této žákyně v naprosté většině v negativních ziscích převažuje vlastnost *osamocená*, kterou jí přisoudilo celkem třináct spolužáků. Nezískala žádný kladný zisk. V záporných volbách by si ji za přítele nevybralo celkem šest spolužáků. Kromě osamělosti byla jednou označena za *nevďěčnou*. Příčinou její záporné pozice ve třídě se zde z dostupných výsledků jeví její osamocenost.

9.4.5 Výstupy z dotazníku žáka Radima

Radim v otázce ohledně kladných pocitů ve třídě získal 18 bodů. Jeho pocitům můžeme rozumět jako *neutrálním*. Tento zisk převyšuje průměr třídy. Pocity na sedmibodové škále ohodnotil dvakrát čtyřmi body, jednou pěti a jednou nezvolil nic.

Pohled na třídu je z Radimovy perspektivy velmi negativní (*velmi špatný, nevřelý kolektiv*), neboť získal nejmenší počet bodů, tj. nula. Radim odpověděl kladně

na otázky, zda je ve třídě ubližovaný a nešťastný žák. Dále odpověděl záporně na otázky, zda se těší do školy, zda se najde někdo, kdo mu pomůže s problémem a zda společné problémy řeší v klidu. Jeho hodnocení nám ukazuje, že něco není v pořádku, a že třídní kolektiv je jím viděn jako velmi nevlídné prostředí.

V otázce sebehodnocení uvedl Radim variantu *d*: *zdá se, že o mou účast třída příliš nestojí*. Tuto variantu kromě Radima zvolila ještě jedna žákyně.

Radim se v hierarchii třídy umístil v minusové části třídy se ziskem -6 bodů, kdy záporné zisky tvořily 14 bodů a kladné osm bodů. V záporné části se nachází 31 % třídy, což představuje devět žáků včetně Radima. Dva žáci nebyli přítomní administraci dotazníku. Záporné hodnoty žáků se pohybují v rozmezí 0 až -57 bodů.

Radimova volba varianty *d* v sebehodnocení a jeho kladné odpovědi na výše uvedené otázky by mohly naznačovat, jak již bylo dříve uvedeno, že je možným obětním beránkem třídy. Že se ve třídě někdo takový může objevovat, potvrzují i odpovědi žáků na otázku, zda je ve třídě ubližovaný žák (více než 90 %). Ovšem u otázky, zda je ve třídě i nešťastný žák, kladně odpovědělo „jen“ 58 %. Je tedy otázkou, do jaké míry je ubližovaný žák ostatními vnímán zároveň jako nešťastný, jakou podobu má ubližování a zda se jedná o jednoho jedince nebo více.

Radim měl největší zisky v záporných vlastnostech u přívlastku *osamocený*, kde jej uvedlo pět spolužáků. A byl rovněž dvakrát označen za *nespolehlivého*. U jiných vlastností nezískal žádné zisky. Jako kamaráda by si ho nezvolili čtyři spolužáci. Radim byl ochoten se vyjádřit na druhou stranu dotazníku, kde se obsáhle vyjadřuje ke dvěma spolužákům ze třídy. Jeho komentář bude analyzován níže, avšak zde lze říci, že se nevyjadřuje v tom smyslu, že by mu někdo ubližoval.

9.4.6 Výstupy z dotazníku žáka Vítka

Míru Vítkových kladných pocitů ve třídě vyjadřuje hodnota 17 bodů. Tímto ziskem převyšuje průměrné hodnocení třídy a lze to považovat za pocity spíše *neutrální*. Průměrné hodnocení pocitů na sedmibodové škále vyjadřuje hodnota tři body, což je hodnocení na kladném pólu škály.

V otázkách zjišťujících kvalitu kolektivu získal nula bodů, společně ještě s jedním žákem (Radimem). Svou třídu tedy hodnotí rovněž jako *velmi špatný, nevřelý*

kolektiv. Jeho hodnocení znamená, že se domnívá, že ve třídě je žák, kterému je ubližováno a žák, který je nešťastný. Do školy se příliš netěší, nenalézá nikoho, kdo by mu zde pomohl s problémy a ani si nemyslí, že by se ve třídě společné problémy řešily v klidu.

Přestože Vítek vidí kolektiv ve třídě velmi negativně, v otázce sebehodnocení uvedl variantu *b: občas se účastním a jsem obvykle o akcích ve třídě informován*. Tedy svou vlastní pozici tak špatně nevidí.

Vítek se umístil v záporné části třídy s bodovým ziskem -8 bodů, čímž se umístil na pomyslné 25. příčce. Získal 11 záporných zisků a tři kladné. V záporných vlastnostech byl označen pouze za *protivného* a to celkem čtyřmi spolužáky, což představuje druhý nejvyšší zisk v tomto přívlastku (a stejný počet bodů ještě s jednou spolužačkou). Za přítele by si jej nezvolili tři spolužáci.

Naopak v kladných ziscích získal po jednom bodu u vlastnosti *zábavný* a *vždy v centru dění* a jednou byl zvolen jako přítel.

9.4.7 Třídní vztahy z pohledu pedagogických pracovníků a žáků

Třídní vztahy v GII. B nám přiblíží popis osoby třídní učitelky a analýza komentářů žáků na volnou stranu dotazníku. Zde tak učinilo osm žáků.

Třídní učitelka má pověst velmi nekompromisní ženy, která i během administrace působila velmi autoritativně. Stačil pohled na třídu a ta se ihned utišila. Při vyplňování dotazníku byla velmi stručná, často odpovídala pouze jednoslovně. Její učitelská praxe trvá 30 let. Jako možné negativum integrace žáků s PAS uvedla narušení hodiny. Pozitiva spatřuje v tom, že se intaktní žáci naučí s integrovanými vycházet.

První komentář poskytl Luboš, který uvedl velmi kritický názor na třídní kolektiv. První výtku je namířena proti Vítkovi, kterého popisuje následovně: (Vítek) „[...]je nekontrolovatelný agresivní člověk, který vše bere jako důvod k bitce a ponižení“. Jeho pohled na Vítku je velmi ostrý. Přisuzuje mu také vlastnost *protivný* a uvádí jej na první místo mezi osoby, které by si za přátele nevybral. Sám Luboš se pohybuje v hierarchii třídy na posledním místě se ziskem -57 bodů. Byl devíti spolužáky označen za *protivného* a celkem 16 by si ho nezvolilo za přítele.

Jeho komentář dále pokračuje vyjádřením ke stabilitě kolektivu, který přirovnává k politické situaci v Sýrii. V jeho vyjadřování je tedy zřejmá jistá dávka expresivity, tedy i první výrok je možné brát z tohoto důvodu s nadhledem. Z výsledků dotazníku je jím třída hodnocena dvěma body tedy jako *spíše špatný kolektiv*. Vyjadřuje se i k osobě třídní učitelky, kterou považuje za držitele pořádku („[...] *kdyby nebylo paní učitelky X., tak je tu bordel a bitky neustále*“). Poslední postřeh se týká jeho spolužáků (chlapců), které kritizuje, protože veškerý čas tráví na mobilních telefonech a to považuje za příčinu, proč mezi sebou nekomunikují. Je možné, že by rád mezi ně pronikl, ale nedaří se mu to. Nabízí se nám tak otázka, zda se v případě tohoto žáka bude jednat o onoho ubližovaného, o jehož přítomnosti ve třídě máme zprávy.

Komentář Jaroslava, který se pohybuje v kladné části třídy se ziskem šesti bodů, se vymezuje vůči Lubošovi. Jako důvod uvádí že, tento žák údajně „[...] *krade a neumí uznat chybu a porážku*“. Také píše, že ho nikdo ze třídy rád nemá, kromě spolužáka Františka.

Stručně a jednou větou poskytl vyjádření i Ivan, který píše pouze o tom, že se mu nelíbí řešení problémů ze strany učitelů. O jaké problémy a učitele se jedná, neuvedl. Je možné, že se to vztahuje i na třídní učitelku.

Vyjádření také poskytl integrovaný Radim, který se vymezuje proti dvěma spolužákům, o kterých píše, že je „*nenávidí*“. U Veroniky kritizuje její tendenci ovládat situaci. To dokládá na příkladu, kdy se snaží proniknout mezi něj a jeho kamarádka Anitu. Toto proniknutí se projevuje i na fyzické rovině, kdy si Anitě sedne na klín nebo mezi ně. Radim se domnívá, že se je snaží rozdělit („[...] *snaží se nás od sebe oddálit*“). Hlavní problém Radim vidí v tom, že Anita nedokáže Veronice říci, že jí to je nepříjemné. Radim je totiž přesvědčen, že i Anita shledává Veroničino chování nežádoucí, ale nemá odvahu jí to říct („[...] *a ta (Anita) si to nepřeje, jenomže se bojí jí to říct*“). Radim dodává, že ani chlapecké osazenstvo třídy nemá Veroniku rádo. To zda Anita nemá Veroniku skutečně v oblíbě nelze s jistotou rozhodnout, protože ji mezi své přátele uvedla na první pozici (Radima až na druhou) a nepřisoudila ji žádnou špatnou vlastnost. Anita ji tedy buď skutečně vnímá jako kamarádka nebo nedokáže nepodlehnout jejímu tlaku. Každopádně z Radimova komentáře vyzařuje žárlivost.

Druhý kritizovaný spolužák je Luboš. Je zde zajímavá shoda s komentářem Jaroslava, kdy oba akcentují jeho věk, který je zhruba o rok až dva nižší než průměr třídy. Radim tento výrok doplňuje tím, že se dle jeho názoru chová jako malé dítě („[...]mentálně se chová jako 5ti-leté dítě“). O tom, zda Luboš šel do školy dříve, či dokonce přeskočil ročník, nemáme informace.

Zdeňka (žákyně v kladné polovině třídy se ziskem 11 bodů) popisuje jako pozitivum, že se žáci spolu ve třídě navzájem baví jako celek, a že každý zde našel přítele. Negativa vidí v posměšných přezdívkách a legraci na něčí účet.

Rozárie se ve svém komentáři opět vyjadřuje ke třídě jako celku, která k sobě chová přátelské pocity a strážlivě dodává, že několik jedinců se nezapojuje, neboť nemají dle jejího názoru zájem. V kolonce osob, které by si nevybrala za přátele, neuvedla nikoho s komentářem: „*Všichni mohou být dobří kamarádi. Bavím se občas se všemi.*“.

Další vesměs pozitivní komentář je od Nicole, která třídu vidí jako přátelskou a v dobré náladě. Jen chlapeckému osazenstvu vytýká, že někdy provokují a tak vznikají konflikty, které dle Nicole vadí celé třídě.

Poslední komentář od Julie se nezaměřuje na rozdíl od ostatních na vztahy třídy, ale kritizuje zde učitele. Nelíbí se jí upřednostňování některých žáků. Domnívá se, že i jiní jsou dostatečně kompetentní. Jako příklad uvádí oblíbence třídní učitelky.

9.4.8 Analýza výsledků

Kolektiv třídy GII. B byl z hlediska kvality a pocitů ve třídě hodnocen v průměru jako *dobrý*, tedy spíše na pozitivním pólu hodnocení. Přesto bylo zjištěno, že více než 90 % žáků si myslí, že některému z jejich spolužáků je ve třídě ubližováno. Tento výsledek pak můžeme srovnat se zjištěním, že více než 80 % třídy se do školy těší a je přesvědčeno, že se zde nalézá někoho, kdo jim je nápomocen s problémy. Tato pozitivní zjištění mohou naznačovat, že problém s kolektivem bude mít jeden žák, popř. několik. To může korespondovat se zjištěním, že by se ve třídě mohly nacházet dvě potenciální oběti. Jedním z nich by mohl být integrovaný Radim. Jeho situace bude analyzována podrobněji společně s Vítkovou pozicí.

Výrazné postavení má v této třídě nepochybně třídní učitelka. Ta byla reflektována i ve dvou volných vyjádřeních žáků. V jednom případě je hodnocena pozitivně jako správce pořádku, což je nepochybně výsledkem jejího autoritativního postavení. Ve druhém komentáři je spíše kritizována za to, že si utváří z některých žáků své oblíbence a ty poté v některých oblastech upřednostňuje před ostatními. Je tedy zřejmé, že postava učitele je pro kolektiv třídy a posléze i její klima klíčová. Z dostupných materiálů se nejeví, že by k integrovaným žákům zaujímala nějak specifický postoj (ať již kladný nebo negativní), který by mohl být pro ostatní žáky vzorem.

Radimovy výsledky z dotazníku ukazují, že jeho kmenová třída pro něj není příjemné prostředí. Má pocit, že třída o jeho účast nestojí, a jeho pohled na třídu je skutečně negativní.

Radim se vyjádřil k situaci ve třídě na volnou stranu dotazníku. Jeho sdělení bylo již reflektováno výše. Pro naši analýzu je klíčové, že z jeho komentáře nečteme, že by se ve třídě cítil ohrožený. Jeho komentář představuje vyjádření svých pocitu vůči dvěma spolužákům, kteří jej „štvou“. O obou spolužácích se vyjadřuje, že je „nenávidí“, a důvod takového postoje spatřujeme v nesouhlasu s jejich chováním. Přičemž jejich chování není ani v jednom případě namířené přímo či výhradně vůči Radimově osobě.

Z hlediska kladných a záporných voleb si Radima celkem tři lidé vybrali za přitele a čtyři by si jej za přitele naopak nezvolili. Všichni tito čtyři spolužáci mu zároveň přisoudili některou ze záporných vlastností. Dva z těchto spolužáků jej označili vlastností *nespolehlivý* a zbylí dva přívlastkem *osamocený*. Vlastnost *nespolehlivý* by mohla mít svůj podíl na tom, proč se s ním tito spolužáci nechtějí přátelit a stejně tak i přisouzení vlastnosti *osamocený* by mohlo poukazovat na jeho odlišnost v sociálních vztazích. V případě záporných voleb nejsou žádné vzájemné. Radim by si za přátele nezvolil Veroniku a Luboše, o kterých psal ve svém komentáři. Těmto spolužákům také přisuzuje některé ze záporných vlastností: Veroniku označil jako *nevděčnou*, *nespravedlivou* a *protivnou* a Luboše uvedl rovněž jako *protivného*. Přisouzení těchto vlastností koresponduje s jeho vyjádřením v komentáři.

Třídní učitelka poznamenala, že se Radim pohybuje spíše v dívčím kolektivu a to potvrzují i jeho volby přátel. Radim uvedl pouze dva přátele a v obou případech děvčata. Anitu uvedl na první příčku a v komentáři ji označuje za svou *kamarádku*. Z komentáře plyne, že přestávky tráví spolu posezením na chodbě, kde si společně povídají. O Věře, kterou napsal na druhé místo, se v komentáři nezmiňuje. Nepřisuzuje jí ani žádnou z vlastností. Anitu považuje za *spravedlivou* a *zábavnou*.

Radim byl zvolen celkem dvěma lidmi za přítele. O vzájemnou volbu se jedná pouze v případě Anity, která jej označuje také za *spolehlivého*. Anita si za přátele kromě Radima zvolila také Věru a Veroniku, přičemž všechny její volby byly vzájemné.

Věra Radima ve svém dotazníku nikde neuvedla a za své kamarádky zvolila rovněž Anitu a Veroniku a další spolužačku. Veronika ji mezi kamarádky neuvedla.

Druhou kladnou volbu Radim získal od Antonie, která společně s Radimem vyšla jako potenciální oběť třídy. Antonie má nejvíce zisků ve vlastnosti osamocená a sebe sama rovněž na toto místo uvedla. Radima označila za *zábavného*.

Z Radimova dotazníku můžeme dále vyčíst, že ho jeho postavení ve třídě může trápit. Má pocit, že třída o něj příliš nestojí. Přesto se necítí natolik sám, aby se u této vlastnosti uvedl. Tuto vlastnost přisoudil právě Antonii. Radim tedy vnímá, že ve třídě našel alespoň jednu osobu, kterou považuje za přítele a tím je Anita. Ve svém volném komentáři pohlíží na tento vztah jako na vztah dvou rovnocenných přátel. Vztah je ovšem narušován cizím prvkem v podobě Veroniky. Radim se zřejmě cítí Veronikou ohrožován a pocituje tak obavu, že by tuto svou pravděpodobně jedinou přítelkyni mohl ztratit.

Vítek si ve svém hodnocení třídy stojí podobně jako Radim. Jeho pocity vůči třídě chápeme jako v průměru *neutrální*. Z hlediska kvality kolektivu získal stejně jako Radim nula bodů, což je nejhorší možné hodnocení kvality kolektivu. Vítek se domnívá, že se ve třídě nachází někdo komu, je ubližováno, což doplňuje poznámkou „*hlavně slovy*“. Tedy se může jednat o různé posměšky, nadávky či pomluvy. Jeho hodnocení pozice ve třídě je na druhou stranu pozitivní, protože se akci ve třídě účastní

a také o nich má přehled. Na rozdíl od Radima se Vítek tedy neobjevuje jako potenciální obětní beránek třídy.

Vítek byl zvolen jedním člověkem za přítele a tři spolužáci by si jej za kamaráda nezvolili. Dva spolužáci, kteří by si jej nezvolili, ho shodně označili za *protivného*. Třetí spolužák mu nepřisoudil žádnou vlastnost. Jedním z těchto spolužáků je i Luboš, který ve svém komentáři hovoří o Vítkově jako o agresorovi, který bije a ponižuje ostatní. Je to jediný komentář, který takto Vítka hodnotí. Zde se nabízí varianta, že se Luboš nejčastěji dostává do konfliktu právě s Vítkem a z toho poté může pramenit jeho záporný postoj vůči němu.

Vítek mezi osoby, se kterými by se nepřáteli, zvolil tři osoby, z čehož je pouze volba Luboše vzájemná. Dále uvedl Radima a Františka. Třetí jmenovaný se sběru dat neúčastnil.

Kladné zisky obdržel celkem tři, z nichž jednou se jednalo o volbu za přítele a jednou byl označen za *zábavného* a *vždy v centru dění*.

Za přítele jej považuje Jaroslav. Ten se objevuje i u Vítka a jedná se tak o vzájemnou volbu, která je rovněž jeho jedinou vzájemnou kladnou volbou. Vítek uvedl ještě Radka a Michaela. Radek se sběru dat neúčastnil, a přestože ho Vítek uvedl na první místo přátel, přisoudil mu i vlastnost *nespolehlivý*. Michael Vítka sice nezařadil mezi své přátele, ale přisoudil mu vlastnost *vždy v centru dění*, což může vyjadřovat, že patří do širšího okruhu lidí, s kterými tráví školní čas.

Vítek svou pozici ve třídě vidí pozitivně, staví se do pozice žáka, který bývá o třídních akcích informován a rovněž se jich občas účastní. Přesto vnímá prostředí třídy jako místo, kde si žáci ubližují a to především verbálně. Míra schopnosti reflektovat svou situaci se těžko posuzuje, neboť není v ničem extrémní. Vítek obdržel nejvíce záporných zisků u vlastnosti *protivný*, a sám tuto vlastnost přisoudil spolužákovi Lubošovi, který si na něj v komentáři stěžoval. Je tedy možné, že mezi nimi existují spory, kterých si je Vítek vědom a promítl je i do svého dotazníku.

9.4.9 Odpovědi na výzkumné otázky

Jaký je charakter sociálních vztahů integrovaného žáka s PAS v jeho třídě?

Radim: Ačkoliv se pohled na třídu z Radimovy perspektivy neukázal jako příliš pozitivní, na vztahy ve třídě nezanevřel. Z dat vyplývá, že dva žáky považuje za přátele a zároveň byl dvěma lidmi za přitele označen. Charakteristické pro jeho vztahy je preference dívčího kolektivu.

Z třídní hierarchie nevyplývá, že by byl kolektivem odmítán, neboť za přitele by si jej nezvolily pouze tři děti z 25 účastníků vyplňujících dotazník. Ze záporných vlastností u Radima převažuje přívlastek *osamocený*. Tak je viděn celkem pět žáků.

I přes tato vesměs pozitivní zjištění vyšel jako potenciální obětní beránek třídy. Při posuzování tohoto zjištění je nutné postupovat opatrně, a přestože na základě analýzy dat předpokládáme, že jeho pozice není ohrožující, je třeba věnovat posouzení situace takto potenciálně ohrožených žáků více času. Detekce ohrožených žáků a případná následná intervence ovšem nebyla cílem práce. Navíc Radim třídu v současné době již nenavštěvuje.

Vítek: Vítek se dokázal ve třídě adaptovat a nalézt si alespoň jednoho přitele.

Na druhou stranu máme informace i o jeho nepřátelském vztahu s jedním spolužákem. Tento žák hovoří o Vítkově agresivitě, která často ústí ve rvačky. Třídní učitelka navíc hodnotí Vítka jako impulzivního. O Vítkově nepřiměřené agresivitě nikdo jiný už zprávu nepodává. Spolužák, který Vítka považuje za agresora, vyšel z hlediska hierarchie třídy jako nejméně oblíbený žák, kterého by si více než polovina třídy nezvolila za kamaráda a je rovněž možné, že je žákem, kterému je ve třídě ubližováno. Vítkův podíl zřejmě nemůžeme vyloučit.

Ovlivňují deficity integrovaného žáka v oblasti komunikace, sociálních dovedností jeho vztahy s ostatními žáky? Pokud ano, jak?

Radim: O Radimovi nemáme v této oblasti žádné přímé informace. Na základě analýzy získaných dat jsme se rovněž ničeho nedopátrali a zdá, že se u Radima žádné specifické projevy plynoucí z jeho diagnózy explicitně neobjevují. Během administrace působil jako otevřený žák (kladal otázky) a navazování očního kontaktu mu nečinilo obtíže.

Vítek: U Vítky shledáváme, že jisté deficity se mohou objevovat v emocionální oblasti. O tomto jsme informováni ze zprávy z vyšetření v PPP, kde se hovoří o jeho tendenci hromadit v sobě pocity. Obtíže se pak mohou projevit impulzivitou, kterou zmiňuje třídní učitelka, či výpady vůči spolužákům, o němž informuje jeden žák. Zisky ve vlastnosti *protivný*, mohou mít příčinu právě v těchto deficitech. Ve zprávě z PPP je také uvedeno, že se u něj může projevat „dětská“ nevyzrálost.

V oblasti sociálních dovedností bylo upozorňováno na potřebu delší adaptační doby, kterou jak se zdá, má nyní již za sebou (ve třídě je druhým rokem a našel si kamaráda/y).

Má integrovaný žák s PAS ve své kmenové třídě horší postavení než jeho spolužáci a jak vůbec své postavení ve třídě vnímá?

Radim: Z hlediska hierarchie třídy je Radimovo postavení v porovnání s většinou horší. Nachází se v záporné části třídy a získal 14 záporných bodů a osm kladných. Pět zisků u vlastnosti *osamocený* znamená, že zde dosáhl druhého největšího zisku. U vlastnosti *nespolehlivý* obdržel dva zisky stejně jako další dva žáci. Nejvíce zisků zde měli žáci se čtyřmi body. U vlastnosti *zábavný* má jeden bod společně ještě dalšími sedmi spolužáky, přičemž největší zisk je zde osm bodů u jednoho žáka. Kladný zisk u přívlastku *spolehlivý* rovněž sdílí se sedmi spolužáky a nejvíce získala žákyně s osmi body.

Výsledky dotazníku naznačovaly, že by mohl být potenciální obětí třídy. Na základě analýzy výstupů se domníváme, že mu nehrozí bezprostřední ohrožení. Jeho postavení je sice neuspokojivé, ale není nejhorší z hlediska jednotlivých zisků ve srovnání s třídou.

Tuto svou situaci vnímá, pravděpodobně pociťuje strach z možné ztráty přátelství s Anitou. Radim je s velkou pravděpodobností citlivý žák, kterého se třídní vztahy dotýkají. I jeho preference dívčích kamarádek může naznačovat, že se mu nedostává porozumění v chlapeckých vrstevnických „partách“. S Anitou si rád povídá, je to tedy přátelský vztah intimního charakteru, popř. zárodek vztahu romantického.

Vítek: Jeho pozice se nalézá v mínusové části třídy hned za Radimem. Sem se dostal díky převažujícím záporným ziskům, které v tomto případě činí jedenáct záporných ku třem kladným. Záporné zisky pramení z toho, že byl čtyřikrát označen za *protivného*. Přesto se nejedná o nejvyšší zisk, ten náleží žákovi se ziskem devíti bodů. Tři spolužáci jej rovněž uvedli jako člověka, kterého nechtějí za přítele. To je opět hodnota nízká v porovnání s maximálním ziskem 16 záporných bodů. Z hlediska záporné části třídy není jeho postavení zdaleka nejhorší, protože záporné zisky se pohybují v rozmezí nula až –57 bodů. V třídní hierarchii tedy obsadil 24. příčku z 29 žáků. Jeho postavení vůči většině třídy horší však je. V kladných volbách byl za přítele zvolen jen jedním člověkem, což je hodnota, které dosáhli i tři další žáci.

Své vlastní postavení ve třídě Vítek charakterizoval pozitivně, a to, že o třídních akcích bývá informován a sám se jich někdy i účastní. U Vítka je možné, že míra schopnosti sebereflexe je snižena. Dle zprávy z PPP se u něj projevuje snížený smysl pro realitu, který se tak může v této oblasti manifestovat. Naprostá většina žáků, která svou pozici charakterizovala stejnou variantou, se totiž nachází v kladné části třídy. Zajímavé ovšem na druhou stranu je, že celkem pět žáků v mínusové části třídy (včetně Vítka) hodnotí své postavení ve třídě variantou *a (jsem vždy v centru dění)* nebo *b (občas se účastním a jsem obvykle o akcích ve třídě informován)*. Vypadá to tedy, že zde hraje roli více faktorů.

Vítkovo postavení se dle výsledků nejeví ničím výrazně nápadné, snad kromě zisků ve vlastnosti *protivný*. Ty sice nejsou nejvyšší, ale implicitně nám tak potvrzují jeho deficit v emocích. Pozitivní fakt také je, že nebyl nikým označen za *osamocného*. Jako vysvětlení se jeví buď fakt, že osamělý skutečně není nebo, že dva žáci se zisky v této oblasti se projevují jako osamocení ve větší míře.

Navázal integrovaný žák s PAS ve třídě přátelství?

Radim: Radim ve třídě našel minimálně jednu přítelkyni, o čemž svědčí vzájemná kladná volba a komentář, ve kterém o dívce hovoří jako o *kamarádce*. Radim považuje za přítelkyni i další žákyni, která jej ovšem jako přítele neuvedla. Výsledky dotazníku naznačují, že obě uvedené dívky se přátelí navzájem, a je tak možné, že

druhou dívku považuje rovněž automaticky za přítelkyni, avšak z její strany není vazba natolik silná.

Vítek: Z Vítkových voleb můžeme dospět k závěru, že našel alespoň jednoho přítele, který jej rovněž označuje za kamaráda. Vítek uvedl pouze chlapecké osazenstvo třídy, z něhož při pořizování dat jeden žák chyběl. Kvalitu tohoto vztahu tak nemůžeme posoudit. Třetí uvedený žák sice neuvedl Vítka mezi třemi svými přáteli, ale přisoudil mu kladnou vlastnost *vždy v centru dění*, a proto předpokládáme, že je s ním rovněž v pozitivním vztahu.

10 Diskuze

Ve výzkumné části práce jsme zjišťovali charakter sociálních vztahů pěti integrovaných žáků s Aspergerovým syndromem v jejich kmenových třídách. Nyní se pokusíme celý výzkum zrekapitulovat, zamyslet se nad tím, proč jsme v šetření došli k výše uvedeným závěrům, a postihnout tak různé faktory, které se mohly na výsledcích podílet. Dále se pokusíme zhodnotit použité nástroje sběru dat a rovněž poukázat i na možná omezení výzkumu.

Sledovali jsme sociální vztahy pěti velmi rozdílných jedinců s totožnou diagnózou. Dva z těchto chlapců navštěvovali stejnou třídu, přičemž všechny třídy spadají pod totožné školské zařízení. Volba čtyř paralelních tříd byla záměrná, účelem bylo zajistit, aby se všichni respondenti nacházeli ve stejném vývojovém období, tj. v rané adolescenci, v níž začíná docházet k mnoha změnám včetně těch v oblasti sociálních vztahů.

I přestože se jednalo o chlapce totožného věku a se stejnou diagnózou, cílem nebylo získaná data zobecňovat a aplikovat na celou populaci integrovaných žáků s AS, nýbrž podrobně analyzovat situaci každého konkrétního jedince.

Prvním žákem byl Vilém. U tohoto chlapce jsme došli k poměrně pozitivním zjištěním. Jeho výsledky nebyly vzhledem ke třídě jako celku výrazně horší, nebyly ani v ničem extrémní. Třída jej neodmítá, našel zde přítele a předpokládáme, že se jedná o vztah oboustranného přátelství. Projevy vyplývající z diagnózy nejsou u Viléma výrazné (obtíže v porozumění neverbálním signálům, nutná podpora v sociální interakci apod.). Nejnapadnější deficity jsme odhalili ve schopnosti adekvátně reflektovat svou pozici ve třídní struktuře. Vidí se totiž v centru všeho dění, ve kterém se však, podle získaných dat, ve skutečnosti nenachází.

Pokud bychom měli posoudit míru úspěšnosti integrace, tak se bude pravděpodobně jednat o stav vesměs uspokojivý, ve kterém Vilém ani třída nepocítuje ohrožení. Takto usuzujeme na základě výstupů z dotazníku. Je ovšem možné, že pokud by Vilém disponoval vyšší mírou sebereflexe, tak by jeho výsledky mohly být jiné. Jedná se však pouze o spekulaci. Na základě dat, která máme k dispozici, jsme došli k pozitivním zjištěním, tedy k tomu, že jeho postavení je uspokojivé, ač není tak výrazně pozitivní, jak jej Vilém prezentuje.

K pozitivním závěrům může přispívat fakt, že jeho projevy nejsou nápadné. Důležitou roli zde bude také hrát asistentka pedagoga. Ta nebyla při vyplňování dotazníků příliš sdílná, je možné, že se tak snažila Viléma chránit. Během administrace byla přítomná a snažila se pomáhat i ostatním žákům a zdálo se, že ji mají v oblibě. Navíc se jedná o asistentku pedagoga nikoliv o osobní asistentku. Spolužákům tak může být její přítomnost méně nápadná, navíc je pravděpodobné, že ve třídě bude více žáků, kterým asistentka rovněž může poskytovat pomoc.

Dalším žákem byl Tomáš. U něj považujeme integraci za problematickou. Tomáš je třídou odmítán a vyšel jako potenciální oběť šikany. Nejsme kompetentní v posuzování toho, zda se zde šikana skutečně vyskytuje, ale je možné, že se v době sběru dat mohlo jednat o zárodečnou fázi projevující se především na psychické rovině odmítáním a posmíváním.

Tomášovy deficity jsou výrazné a nápadné. Spolužáci vědí, že má určité problémy, byli na ně upozorňováni. Asistentka pedagoga tak navíc činí i průběžně. Žáci nedávají svůj negativní postoj přímo najevo, neřeknou otevřeně, že jim to vadí, ale o to více v nich mohou narůstat negativní pocity vůči němu. Tomáš je tolerován v důsledku tlaku autorit zvnějšku, ve skutečnosti ale není třídou přijímán.

Spolužáci mohou Tomáše vnímat jako rušivý prvek, který obtěžuje učitele nevhodným chováním. Některým to sice může připadat zábavné, ale většina to může vidět negativně, např. jak vyplynulo z dotazníků, jako důvod, proč je učitelé trestají. Tomáš navíc toto negativní naladění vnímá. Může mít pocit, že mu spolužáci nerozumí a volí tak sebe jako jediného spravedlivého ve třídě. Uchyluje se pak často k samotě a za osamělého se i považuje. V jeho případě můžeme uvažovat o tzv. emocionální samotě (viz kapitola č. 2.4), která se vyskytuje následkem absence uspokojivého vztahu s nějakou osobou. Předpokládáme, že u Tomáše se pojí s negativními pocity, které je schopen reflektovat.

Co se týče osoby třídní učitelky, tak se zdá, že není schopna nastavit Tomášovi hranice, kterými by mohla jeho chování regulovat. Nezdá se tedy, že by v interakci s Tomášem mohla být pro spolužáky vzorem. Její postoj také nemusí být úplně ujasněný, na což usuzujeme z toho, že při komunikaci ohledně dotazníku pronesla poznámku o svých pochybnostech o jeho diagnóze. U některých učitelů dochází ke zpochybňování diagnózy, které může být zapříčiněno jejich neznalostí nebo strachem

z neznámého. Takovým negativním očekáváním by mělo být předcházeno odbornou přípravou učitelů. Předpokládáme však, že toto by neměl být případ našeho školského zařízení.

Další žák Patrik je podle svých výstupů z dotazníku průměrný, zdá se, že je kolektivem přijímán. Důležitý poznatek je, že kolektiv této třídy spolu komunikuje navzájem a nenachází se zde žádný žák, který by vyšel jako obětní beránek třídy. Takové zjištění nám poskytuje představu o prostředí, které působí jako otevřené.

Patrikovy deficity se ve třídě explicitně projevují a mohou být poměrně nápadné (objevuje se nepřiměřené objímání, hlazení učitelů a žáků, nevhodná gesta, přecitlivělost na vlastní výkon a kritiku, obtíže ve vyjadřování emocí apod.) Významnou roli zde zastává třídní učitelka, která dokáže Patrikovi vytyčit hranice. Projevuje se citlivým přístupem a je proto možné, že poskytuje vzor ostatním, jak si v sociální interakci s Patrikem počínat. Otázkou zůstává, co by se stalo po jejím odchodu z pozice třídní učitelky.

Patrik ve třídě našel alespoň jednoho přítele. Ovšem zdá se, že by chtěl být oblíbenější. Učitelka střídavě hodnotí jeho vztah s kamarádem, kdy uvádí, že vztah je odlišný („*vazba je trochu jiná*“). Je možné, že Patrik není v přátelství dostatečně flexibilní a nemusí tak kamarádovi „stačit“. Jak se zdá, je ve třídě již dostatečně adaptován, o čemž svědčí, že asistent pedagoga se zde už nevyskytuje.

Z jeho projevů také soudíme, že svou diagnózu reflektuje a nemusí s ní být úplně smířen. Důsledky takového postoje můžeme spatřovat v jeho přecitlivělosti a vnímání hodnocení ostatními jako kritiku.

Dalším integrovaným žákem je Radim, který se na základě dostupných dat jeví zdánlivě bez symptomů. V jeho případě máme největší informační nouzi, jsme tak odkázáni téměř výhradně na výstupy z dotazníku. Kromě diagnostikovaného AS máme informaci o tom, že má i mimořádné nadání. Nabízí se tedy otázka, zda nekompenzuje deficity vyplývající z AS svým nadáním.

Podobně tomu je i u jeho spolužáka Vítka, u nějž deficity rovněž nejsou příliš výrazné, a u kterého bylo rovněž diagnostikováno mimořádné nadání rozumových schopností. U Vítka se největší problémy vyskytují v oblasti emocionální (má obtíže s hromaděním pocitům a jejich vyjadřováním a zhoršený smysl pro realitu).

Oba žáci nejsou kolektivem odmítání. Horší postavení má Radim, který je více viděn jako osamělý. Sám tuto situaci vnímá, třída jako celek pro něj není přívětivé místo, zaměřuje se tak především na svou kamarádku. Jako jeden z mála tak volí kamaráda opačného pohlaví. Domníváme se, že mu vyhovuje spíše intimnější dyadický ráz přátelství, který nachází ve vztahu s touto dívkou, než potenciální členství v chlapecké partě. U Radima je tak zřetelný nástup fáze individuálního přátelství na intimní rovině. To bývá typické pro jedince stejného pohlaví, smíšená přátelství jsou méně častá. Přesto tento přátelský vztah není zcela idylický, Radim má pocit, že musí o kamarádku neustále soupeřit, může to být tedy velmi náročná situace.

Případ těchto dvou chlapců nás dovádí k myšlence, co stojí za tím, že jejich projevy, a to především u Radima, jsou téměř nedetekovatelné.

U diagnózy Aspergerův syndrom (a celkově u vysoce funkčních autistů) se v poslední době často hovoří o tzv. nadužívání diagnózy. Laicky takový proces nadužívání můžeme ilustrovat příkladem, kdy jedinec, u kterého je vyžádána diagnostika, navštíví nějaké diagnostické pracoviště. S ohledem např. na facilitaci adaptace ve škole pak může dostat diagnózu PAS, i přestože se pohybuje pouze na hranici diagnostických kritérií. Problém je zřejmě v širokém kontinuu těchto poruch, které se u každého manifestuje různě. Odborníci zasažení tímto tzv. trendem tak činí spíše v dobré vůli pomoci a umožnit případné intervence (návky, terapie, asistenční služby), které by bez diagnózy byly jen těžko nárokovatelné.

Někteří jedinci zase mohou být schopni své deficity plynoucí z poruchy kompenzovat (např. mimořádným nadáním) a projevy tak nemusí být na první pohled patrné. Můžeme mít dokonce dojem, že se jedná o zcela intaktního jedince (jako je tomu u Radima). Ovšem kompenzace, pokud se děje v nekontrolované a nadměrné míře, může být škodlivá. Je třeba zajistit i další podporu.

Nalezneme také názory, že někteří jedinci jakoby ze své diagnózy „vyrostou“ (Fein et al., 2013). Taková situace se týká jen několika málo jedinců, přičemž se nejedná o chybnou diagnostiku. Tyto případy se týkaly dětí v normálním pásmu inteligence, tedy nejčastěji vysoce funkčních jedinců či jedinců s AS. Symptomy autismu se ztratí, ovšem mohou přetrvávat reziduální obtíže jako oslabení exekutivních funkcí, zvýšená vulnerabilita k úzkosti, depresi či obtíže v pozornost, řeči apod. Přesto k tomuto vymizení symptomů nedochází s největší pravděpodobností

náhodně, ale patrně se na tom podílí systematická intervence a vzdělávání (především kognitivně behaviorálního charakteru), popř. biologické odlišnosti. Potenciální příčiny jsou však i nadále zkoumány.

Tímto se nepřímo dostáváme k dalšímu možnému faktoru podílejícím se na výsledné podobě integrace. Základem přátelství bývá podobnost. Nalézt tak někoho, kdo je nám podobný ve skupině (třídě), jejíž složení je takřka náhodné, není zcela automatické. Selhání je navíc pravděpodobnější u žáků s AS než u intaktních spolužáků, jejichž zájmy a projevy nebudou tolik specifické. Žáci tvořící kolektiv jsou tedy v první řadě jedinečné osobnosti, jejichž individualita se rovněž podílí na utváření třídního klimatu.

Viděli jsme také, že významným prvkem je osoba učitele. Pro úspěšnou integraci je odborná příprava pedagoga nutná. Příprava by měla probíhat systematicky a zajištěna by měla být i supervize. Odborná připravenost je dobrým základem, ale narazit můžeme i na další proměnné jako je osobnost učitele, jeho očekávání a postoje vůči integrovanému žákovi. Jak jsme viděli výše, jsou pedagogové, kteří diagnózu odmítají nebo bagatelizují, což je krajně nevhodné, neboť učitel může ostatním žákům posloužit jako vzor jak s jedincem s PAS jednat.

V některých případech měla na potenciální nepřijetí vliv i samotná diagnóza žáka. Ten svými projevy může způsobovat, že jej třída odmítá, jak jsme se s tím setkali v případě Tomáše. Zde pak je důležitá systematická práce s třídou i učitelem. Situace Patrika nám zároveň ukazuje, že specifické projevy v sociální interakci a dalších oblastech nemusí k odmítání kolektivem vést automaticky. Ve všech jednotlivých případech se tak na situaci integrovaných žáků podílí v odlišné míře několik různých faktorů.

Dotazník B-3 se ukázal jako citlivý nástroj pro měření vztahů ve třídě, který umožňuje sledovat, jak si jednotliví žáci stojí jako individua i v porovnání s kolektivem. Výhodou jsou jasně formulované otázky, které nevedly k žádným zavádějícím odpovědím ani u žáků s PAS. Výhodou také je, že se žáci mohli v případě zájmu volně vyjádřit na volnou stranu.

Nevýhodou při zpracování se jeví instrukce, že děti mohou napsat více spolužáků, než je uvedeno v zadání (tolerované maximum je šest spolužáků). Bodové hodnocení má být udělováno intuitivně, což je poměrně vágní pokyn. Navíc u

zpracování programem toto není možné. Obtíže také vyvstaly u bodových škál, kde některé děti volily více čísel. V manuálu taková situace není zachycena a v počítačovém programu volba více čísel není možná.

I přestože dotazník nezjišťuje šikanu a násilí ve třídě, postrádali jsme ve výčtu vlastností takovou, která by poukazovala na agresivnějšího jedince. Bylo námi vyzorováno, že tito jedinci pak byli uváděni u vlastnosti *protivný*, což je zavádějící.

Nevýhodou také je, že neexistují normy, podle kterých bychom mohli výsledky interpretovat. Interpretace je pak volná, doporučuje se srovnávat s jinými třídami nebo s předešlými výsledky.

Přesto převažují pozitiva, dotazník není příliš dlouhý, poskytuje mnoho výstupů, kromě kvalitativní a kvantitativní analýzy umožňuje konstrukci sociogramů. Stejně tak i počítačový program poskytuje tyto interaktivní výstupy.

Druhým ač doplňujícím nástrojem sběru dat byly dotazníky pro pedagogické pracovníky, tedy pro třídní učitele a asistenty pedagoga. Účelem těchto dotazníků bylo konfrontovat výstupy z dotazníků s jejich názory. Musíme však konstatovat, že se příliš neosvědčily. Někteří je vyplňovali velmi stručně, často jednoslovně. Chybu spatřujeme částečně ve struktuře otázek a částečně v nedostatečné ochotě a motivaci být sdílnější.

Ve výzkumu a jeho závěrech jsme si vědomi určitých omezení. V první řadě je třeba upozornit na fakt, že všichni žáci navštěvují stejné školské zařízení, rozdíl je jen v tom, že dvě třídy jsou gymnaziální sekundy a dvě standardní sedmé třídy základní školy. Přesto je jasné, že klima školy je pro všechny totožné. Výsledky pak mohou být ovlivněny skutečností, že se jedná o školu, která se na integraci žáků se specifickými vzdělávacími potřebami zaměřuje. Předpokládáme tedy vyškolenější personál, větší propojenost s odborníky a odbornými pracovišti, které by na jiné škole nemuselo být.¹⁰

Výstupy z dotazníků nám umožnily do sledované problematiky pouze „nahlédnout“. K tomu, aby naše interpretace byly přesnější a podrobnější by bylo třeba zajistit další informace o integrovaných žácích.

10 Důvodem volby jednoho školního zařízení byla ochota umožnit výzkumné šetření a zvýšená pravděpodobnost výskytu integrovaných žáků s PAS v paralelních ročnících.

11 Závěr

V této práci jsme se zabývali sociálním chováním žáků s Aspergerovým syndromem v běžných třídách. Zaměřovali jsme se především na jejich interakci s ostatními spolužáky ve třídě. Výzkumné šetření se zakládalo na administraci dotazníku měřícího sociální vztahy a následné analýze takto získaných dat.

Teoretická část posloužila jako informační základna pro empirickou část. Věnovali jsme se tak úvodu do diagnózy Aspergerova syndromu a poukázali na specifika v sociální interakci. Respondenty věkem řadíme do vývojové etapy rané adolescence, a proto jsme toto období podrobně charakterizovali a upozornili na nastupující změny včetně těch zasahujících psychosociální oblast. Ve třetím oddíle jsme se zabírali měření třídních vztahů, což je doména především školních psychologů. Nezbytný zde byl popis hlavního nástroje měření vztahů, čímž pro nás byl dotazník B-3, který se k tomuto účelu osvědčil.

V empirické části jsme popisovali výzkumné šetření. Na základě sebraných dat jsme posuzovali situaci každého integrovaného žáka zvlášť a snažili jsme se tak nalézt odpovědi na kladené otázky. Prezentované šetření je velmi obsáhlé, neboť výstupy byly pro každou třídu a tedy i integrovaného žáka v ní uvedeny zvlášť. Výsledky zde shrnujeme zjednodušeně ve hromadné podobě, ačkoliv připomínáme, že účelem práce nebylo data zobecňovat.

V odpovědích na první výzkumnou otázku jsme došli u každého integrovaného žáka k velmi rozdílným závěrům. Viděli jsme případ úspěšné integrace a přijetí, setkali jsme se s neutrálním postojem třídy i se situací, ve které třída svého spolužáka odmítala. V jednotlivých případech jsme určili různé činitele, které k dané situaci přispívají. Důležitým prvkem je třídní učitel, který by měl v tomto ohledu poskytovat podporu nejen integrovanému žákovi, ale i ostatním spolužákům. Významný podíl na adaptaci má též asistent pedagoga, který by měl žáka v sociální interakci podporovat. Ve třídách, kde se již nevyskytuje, předpokládáme, že je žák již dostatečně adaptován. Další faktory mohou být např. míra symptomů, prostředí školy a jiné.

Symptomy se dle výsledků u každého ze žáků projevovaly velmi různorodě, což jen potvrzuje široké spektrum těchto poruch a jejich heterogenost. V jednom případě byly projevy žáka natolik nápadné, že předpokládáme, že mají podíl na

negativním postoji třídy. Jiný žák byl zase i přes své výrazné projevy v chování kolektivem přijímán. U dalších žáků projevy nebyly výrazné, a soudíme, že je ostatní spolužáci ani ve zvýšené míře nevnímají. Ve dvou případech je navíc možné, že žáci své deficity kompenzují mimořádným nadáním. Nelze tedy jednoznačně tvrdit, že nápadnosti v projevu vedou k odmítnutí kolektivem.

Při posuzování postavení žáků v třídní struktuře jsme z hlediska třídní hierarchie zjistili, že se všichni námi sledovaní integrovaní žáci nacházejí v záporné části třídy. Přesto jejich pozice nebyla vždy nejhorší (tak tomu bylo pouze v jednom případě). Také je nutno dodat, že v záporné části třídy se vždy nacházeli i další (intaktní) žáci.

Shodně jsme u všech žáků s Aspergerovým syndromem došli k velmi pozitivnímu zjištění v oblasti navázání přátelství, neboť všichni našli alespoň jednoho přítele. Charakter těchto vztahů byl ovšem velmi odlišný. U někoho se jednalo o intimní charakter přátelství, u někoho se přátelství pohybovalo na nižší úrovni. Přesto je existence alespoň jedné blízké osoby významným prvkem v procesu integrace, i přestože vzájemná vazba nemusí dosahovat zcela důvěrného charakteru.

Výzkumné šetření prokázalo, že integrovaní žáci s PAS jsou schopni navázat přátelské vztahy s vrstevníky v rámci třídního kolektivu. Zjistili jsme, že to ovšem záleží na spolupůsobení mnoha faktorů a to především na závažnosti diagnostikované poruchy, na jejích projevech, kvalitě kolektivu, postoji učitele a dalších. Uvedené faktory by tak mohly představovat předmět dalších výzkumných šetření navazujících na tuto práci.

12 Seznam použitých informačních zdrojů

- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.) Washington, DC: American Psychiatric Association. Získáno z <https://www.autismspeaks.org/what-autism/diagnosis/dsm-5-diagnostic-criteria>
- Bauminger, N., & Kasari, C. (2000). Loneliness and Friendship in High-Functioning Children with Autism. *Child Development*, 71(2), 447-456.
- Braun, R. (2006b). Diagnostika vztahů ve školní třídě. Získáno z <http://www.ippp.cz/spp/sites/studijni-materialy/pdf/Diagnostika-vztahu-ve-tride.pdf>
- Braun, R. (2014). *Pedagogicko-psychologická diagnostika*. Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- Braun, R. (2016a). Dotazníky B-3 a B-4: představení metody a vyhodnocování. Získáno z <http://www.ippp.cz/spp/download/studijni-materialy/dotazniky-B3-B4.pdf>
- Dittrich, P. (1993). *Pedagogicko-psychologická diagnostika*. Jinočany: H & H.
- Fein, D., Barton, M., Eigsti, I. M., Kelley, E., Schultz, R. T., Stevens, M. et al. (2013). Optimal outcome in individuals with a history of autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(2), 195-205.
- Fontana, D. (2010). *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál.
- Howlin, P. (2009). *Autismus u dospívajících a dospělých*. Praha: Portál.
- Hrabal, V. s., & Hrabal, V. m. (2002). *Diagnostika. Pedagogickopsychologická diagnostika žáka s úvodem do diagnostické aplikace statistiky*. Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- Hrdlička, M., & Komárek, V. (2014). *Dětský autismus*. Praha: Portál.
- Ježek, S. (2006). Vztahy s dospělými mimo rodinu. In P. Macek, & L. Lacinová (Eds.), *Vztahy v dospívání* (pp. 81-98). Brno: Barrister & Principal.
- Lacinová, L., & Michalčáková, R. (2006). Romantické vztahy. In P. Macek, & L. Lacinová (Eds.), *Vztahy v dospívání* (pp. 55-68). Brno: Barrister & Principal.

- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing.
- Lovaš, L. (2008). Malé sociální skupiny. In J. Výrost, & I. Slaměník (Eds.), *Sociální psychologie* (pp. 321-338). Praha: Grada Publishing.
- Macek, P. (1999). *Adolescence*. Praha: Portál.
- Macek, P., & Štefánková, Z. (2006). Vztahy s rodiči a jejich souvislosti s citovou vazbou. In P. Macek, & L. Lacinová (Eds.), *Vztahy v dospívání* (pp. 25-40). Brno: Barrister & Principal.
- Nakonečný, M. (2009). *Sociální psychologie*. Praha: Academia.
- Němcová, P. (n.d.). Diagnostika škol. Získáno z <http://www.diagnostikaskol.cz/>
- Thorová, K. (2006). *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál.
- Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie*. Praha: Portál.
- Vosmik, M., & Bělohávková, L. (2010). *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole*. Praha: Portál.
- World Health Organization (1992). *Mezinárodní klasifikace nemocí. Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů ve znění desáté decennální revize MKN-10*. Geneva: World Health Organization. Získáno z <http://www.uzis.cz/cz/mkn/index.html>

13 Seznam příloh

Příloha 1 – Tabulka kladné pocity

Příloha 2 – Tabulka kvalita kolektivu

Příloha 3 – Dotazník B-3

Příloha 4 – Vyhodnocení dotazníku B-3 – 7. A

Příloha 5 – Vyhodnocení dotazníku B-3 – 7. B

Příloha 6 – Vyhodnocení dotazníku B-3 – GII. A

Příloha 7 – Vyhodnocení dotazníku B-3 – GII. B

Příloha 8 – Dotazník pro třídní učitele a asistenty pedagoga

Příloha 1 – Tabulka kladné pocity

KLADNÉ POCITY					
Rozmezí hodnot	5-10	11-16	17-22	23-29	30-35
Stanovené hodnocení	Velmi pozitivní pocity	Spíše pozitivní pocity	Neutrální pocity	Spíše negativní pocity	Velmi negativní pocity

Příloha 2 – Tabulka kvalita kolektivu

KVALITA KOLEKTIVU						
Rozmezí hodnot	5	4	3	2	1	0
Stanovené hodnocení	Naprosto bezproblémový, přijímající kolektiv	Dobrý kolektiv bez výrazných problémů	Spíše dobrý kolektiv	Spíše špatný kolektiv	Špatný kolektiv, přítomny problémy	Velmi špatný, nevřelý kolektiv

Příloha 3 – Dotazník B-3

1. Mezi mé přátele v naší třídě patří: 1. _____
2. _____
3. _____

2. Jako přítele (přítelkyni) bych si nevybral: 1. _____
2. _____
3. _____

3. Sám sebe hodnotím:

- a) jsem vždy v centru dění ve třídě
- b) občas se účastním a jsem obvykle o akcích ve třídě informován
- c) párkrát jsem se akci ve třídě účastnil, ale nebývám informován
- d) zdá se, že o mou účast třída příliš nestojí
- e) o dění ve třídě nejevím zájem

4. Odpověz na následující otázky ano - ne:

Ve třídě je nejméně jeden žák, který je nešťastný	ano	ne
Ve třídě je někdo, komu ostatní občas ubližují	ano	ne
Stává se, že se do školy těším	ano	ne
Většinou se najde někdo, kdo mi pomůže s problémem	ano	ne
Společné problémy řešíme většinou v klidu	ano	ne

5. Zakroužkuj číslici, která vyjadřuje míru tvých pocitů ve třídě:

- pocit bezpečí 1 2 3 4 5 6 7 pocit ohrožení
- pocit přátelství 1 2 3 4 5 6 7 pocit nepřátelství
- atmosféra spolupráce 1 2 3 4 5 6 7 atmosféra lhostejnosti
- pocit důvěry 1 2 3 4 5 6 7 pocit nedůvěry
- atmosféra tolerance 1 2 3 4 5 6 7 atmosféra netolerance

6. Najdi některého ze spolužáků, který je:

Spravedlivý: _____ protivný: _____ spolehlivý: _____
nespravedlivý: _____ zábavný: _____ nevďečný: _____
vždy v centru dění: _____ nespolehlivý: _____ se všemi za dobře: _____
osamocený: _____

Děkujeme za spolupráci!

Příloha 4 – Vyhodnocení dotazníku B-3 – 7. A

Vyhodnocovací arch B-3

	kladné pocity	sebehodnocení	pohled na třídu	kladné volby	orbita	spravedlivý	spolehlivý	zábavný	vždy v centru	se všemi za dobře	Seznam žáků 7.A	záporné volby	orbita	protivný	nespravedlivý	nevědčný	nespolehlivý	osamocený	+	-	Σ	ϕ
15	b	2	4	2	1	0	0	1	0	0	Jakub	2	1	0	0	2	1	0	6	5	11	1
25	d	3	10	4	1	3	1	0	0	0	Jaroslava	0	0	0	1	0	1	0	15	2	17	13
9	d	4	4	2	0	1	1	0	0	0	Jiří	2	1	0	2	0	1	0	6	5	11	1
11	b	5	3	1	0	0	0	0	0	0	Alena	2	2	2	0	0	0	4	3	8	11	-5
0		0	1	1	1	1	0	0	1	1	Edita	3	2	0	0	0	0	0	4	3	7	1
24	a	3	3	1	0	0	0	0	0	0	Vilém	6	4	1	0	0	0	6	3	13	16	-10
9	d	4	3	1	0	1	0	0	0	0	Ondřej	10	6	2	0	2	0	0	4	14	18	-10
13	b	5	4	4	0	0	0	0	1	1	Pavla	2	1	0	0	0	0	0	5	2	7	3
11	b	2	7	3	1	1	2	1	0	0	Jan	6	3	2	3	1	1	0	12	13	25	-1
11	b	5	5	2	0	1	0	0	0	0	Marta	4	3	0	0	1	0	0	6	5	11	1
13	b	3	3	3	0	0	0	0	0	0	David	6	3	0	0	1	0	0	3	7	10	-4
20	b	3	7	3	2	1	2	1	4	4	Dana	0	0	0	0	0	0	0	17	0	17	17
26	b	2	1	1	0	0	0	1	0	0	Markéta	9	4	2	0	2	2	0	2	15	17	-13
9	b	4	6	4	0	0	1	0	0	0	Pavel	0	0	0	0	0	0	0	7	0	7	7
0		0	2	1	5	2	0	0	3	3	Monika	0	0	0	0	0	0	0	12	0	12	12
19	b	3	8	4	1	1	4	7	0	0	Prokop	23	8	2	1	1	3	0	21	30	51	-9
15	c	1	7	3	1	0	0	1	0	0	Marek	0	0	0	0	0	2	0	9	2	11	7
9	a	4	10	4	0	0	4	3	0	0	Přemysl	0	0	2	0	0	2	0	17	4	21	13
27	d	1	1	1	0	0	1	0	0	0	Martin	24	8	5	2	2	2	6	2	41	43	-39
19	a	3	10	5	1	2	0	2	0	0	Petra	4	2	2	2	0	0	0	15	8	23	7
14	b	4	4	2	1	1	1	0	4	4	Kateřina	1	1	0	0	0	1	0	11	2	13	9
14	b	3	12	5	1	2	2	0	0	0	Roman	8	5	0	0	0	0	0	17	8	25	9
19	b	3	10	5	1	2	1	2	5	5	Jana	0	0	0	0	0	0	0	21	0	21	21

Tabulka hierarchie třídy

Hierarchie třídy 7.A	
Jana	21
Dana	17
Jaroslava	13
Přemysl	13
Monika	12
Kateřina	9
Roman	9
Pavel	7
Marek	7
Petra	7
Pavla	3
Jakub	1
Jiří	1
Edita	1
Marta	1
Jan	-1
David	-4
Alena	-5
Prokop	-9
Vilém	-10
Ondřej	-10
Markéta	-13
Martin	-39

Tabulka kvantitativního rozboru

Třída	7.A
Počet žáků	23
Počet zúčastněných žáků	21
V %	91,30%
Kladné pocity 5-35, nejlepší je 5	15,81
Kvalita kolektivu 0-5, nejlepší je 5	3,19
Pocit bezpečí 1-7, nejlepší je 1	2,57
Pocit přátelství 1-7, nejlepší je 1	2,33
Atmosféra spolupráce 1-7, nejlepší je 1	3,57
Pocit důvěry 1-7, nejlepší je 1	3,71
Pocit tolerance 1-7, nejlepší je 1	3,62
Ve třídě je nešťastný žák % ANO	57,14%
Ve třídě je ubližovaný žák % ANO	57,14%
Do třídy se těším % ANO	85,71%
Někdo mi pomůže s problémy % ANO	95,23%
Problémy řešíme v klidu % ANO	52,38%
Žáci v kladné polovině třídy	56, 52%
Počet vzájemných voleb	
kladných	19
záporných	3
Index	
kladných	0,9
záporných	0,14
Počet voleb celkem	
kladných	62
záporných	54
Index	
kladných	2,95
záporných	2,57

Příloha 5 – Vyhodnocení dotazníku B-3 – 7. B

Vyhodnocovací arch B-3

kladné počty	sebehodnocení	pohled na třídu	kladné volby	orbíta	spravedlivý	spolehlivý	zábavný	vždy v centru dění	se všemi za dobře	Seznam žáků 7. B	záporné volby	orbíta	protivný	nespravedlivý	nevědčný	nespolehlivý	osamocený	+	-	Σ	φ
5	c	5	3	1	1	0	0	0	2	Eva	4	3	0	0	0	0	0	6	4	10	2
6	a	4	6	4	0	0	1	1	0	Lukáš	1	1	1	1	0	1	0	8	4	12	4
15	a	5	4	2	2	2	0	0	0	Adéla	0	0	1	0	2	0	0	8	3	11	5
26	b	1	5	3	4	2	0	0	3	Radek	0	0	1	0	0	0	0	14	1	15	13
29	d	0	3	1	1	0	1	0	0	Tomáš	31	12	3	1	4	3	8	5	50	55	-45
9	b	5	0	0	0	0	0	0	0	Denisa	27	11	0	0	0	1	4	0	32	32	-32
16	a	2	14	7	0	4	6	14	3	Václav	1	1	0	0	0	1	0	41	2	43	39
6	b	4	10	4	2	0	0	0	0	Natálie	2	1	0	0	0	0	0	12	2	14	10
8	b	4	8	3	0	0	0	3	1	Petr	6	2	2	4	3	0	0	12	15	27	-3
6	b	5	10	5	0	3	0	0	0	Tereza	1	1	0	0	0	0	0	13	1	14	12
21	d	2	1	1	0	0	1	0	0	Jacek	3	3	1	1	0	0	0	2	5	7	-3
10	b	4	3	1	0	0	0	0	0	Jiří	3	1	1	1	1	0	1	3	7	10	-4
15	b	2	5	2	3	2	0	0	2	Miroslav	0	0	0	0	0	0	0	12	0	12	12
7	b	4	4	3	0	0	5	0	0	David	2	1	1	1	0	1	0	9	5	14	4
19	a	2	4	3	1	1	1	0	1	Michal	0	0	0	0	1	0	1	8	2	10	6
15	b	2	8	4	0	1	1	0	0	Stanislav	0	0	0	0	0	0	0	10	0	10	10
18	d	3	6	2	0	0	1	0	0	Erik	1	1	1	1	1	1	0	7	5	12	2
9	b	4	8	5	2	1	0	0	1	Eliška	3	1	0	0	0	0	0	12	3	15	9
0		0	6	3	0	0	1	0	1	Ondřej	2	1	0	0	0	1	0	8	3	11	5

Tabulka hierarchie třídy

Hierarchie třídy 7. B	
Václav	39
Radek	13
Tereza	12
Miroslav	12
Natálie	10
Stanislav	10
Eliška	9
Michal	6
Adéla	5
Ondřej	5
Lukáš	4
David	4
Eva	2
Erik	2
Petr	-3
Jacek	-3
Jiří	-4
Denisa	-32
Tomáš	-45

Tabulka kvantitativního rozboru

Třída	7. B
Počet žáků	19
Počet zúčastněných žáků	18
V %	94,74%
Kladné pocity 5-35, nejlepší je 5	13,3
Kvalita kolektivu 0-5, nejlepší je 5	3,22
Pocit bezpečí 1-7, nejlepší je 1	2,44
Pocit přátelství 1-7, nejlepší je 1	2,22
Atmosféra spolupráce 1-7, nejlepší je 1	2,5
Pocit důvěry 1-7, nejlepší je 1	3,11
Pocit tolerance 1-7, nejlepší je 1	3,06
Ve třídě je nešťastný žák % ANO	50,00%
Ve třídě je ubližovaný žák % ANO	50,00%
Do třídy se těším % ANO	72,22%
Někdo mi pomůže s problémy % ANO	83,33%
Problémy řešíme v klidu % ANO	66,66%
Žáci v kladné polovině třídy	68,42%
Počet vzájemných voleb	
kladných	14
záporných	4
Index	
kladných	0,22
záporných	0,07
Počet voleb celkem	
kladných	54
záporných	40
Index	
kladných	3
záporných	2,22

Příloha 6 – Vyhodnocení dotazníku B-3 – GII. A

Vyhodnocovací arch B-3

kladné počty	sebehodnocení	pohled na třídu	kladné volby	orbita	spravedlivý	spolehlivý	zábavný	vždy v centru dění	se všemi za dobře	Seznam žáků GII. A	záporné volby	orbita	protivný	nespravedlivý	nevědčný	nespolehlivý	osamocený	+	-	Σ	φ
8	b	4	6	2	1	3	0	0	0	Kryštof	0	0	0	0	0	0	0	10	0	10	10
10	b	3	9	4	0	0	1	0	0	Tatána	0	0	0	0	0	0	0	10	0	10	10
0		0	4	2	0	0	0	0	0	Matěj	13	6	6	1	1	0	0	4	21	25	-17
10	b	4	4	2	0	0	0	0	1	Karolína	0	0	0	0	0	0	0	5	0	5	5
14	b	5	6	2	0	1	3	3	0	Vratislav	9	3	6	1	1	0	0	13	17	30	-4
18	b	2	9	4	0	0	1	1	1	Daniela	0	0	0	0	0	5	0	12	5	17	7
8	b	4	3	2	1	0	0	0	1	Marek	0	0	0	0	0	0	0	5	0	5	5
7	c	5	3	1	0	0	8	6	0	Ota	7	3	2	2	0	0	0	17	11	28	6
11	b	4	6	3	3	6	0	0	1	Pavčina	3	1	0	0	0	0	0	16	3	19	13
10	b	5	6	3	4	3	0	1	1	Barbora	4	2	0	0	0	0	0	15	4	19	11
16	c	3	3	1	2	1	0	0	0	Ondřej	0	0	2	0	0	0	0	6	2	8	4
0		0	2	1	0	0	0	0	0	Josef	0	0	0	0	0	0	0	2	0	2	2
13	b	5	0	0	0	0	0	0	0	Aneta	23	9	1	0	2	0	14	0	40	40	-40
9	b	3	5	3	1	0	0	0	0	Eva	0	0	0	0	0	0	0	6	0	6	6
10	a	3	5	2	0	0	1	3	1	Richard	12	4	1	2	3	11	0	10	29	39	-19
0		0	6	4	1	0	0	0	0	Pavel	0	0	0	0	0	0	0	7	0	7	7
9	b	5	4	2	0	1	0	0	2	Kateřina	0	0	0	0	0	0	0	7	0	7	7
21	c	1	4	2	0	0	1	0	0	Patrik	3	1	1	1	0	0	3	5	8	13	-3
9	a	4	12	7	1	1	2	1	3	Renáta	4	2	0	0	0	0	0	20	4	24	16
9	c	5	0	0	0	0	0	0	0	Norbert	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
0		0	3	2	0	0	0	0	0	Martin	4	2	0	0	1	0	0	3	5	8	-2
9	b	3	10	4	2	1	0	0	2	Olga	0	0	0	0	0	0	0	15	0	15	15
11	a	3	4	2	0	0	2	3	0	Leoš	3	3	0	1	0	0	0	9	4	13	5
0		0	3	2	0	0	2	2	3	Dagmar	2	1	0	0	0	0	0	10	2	12	8
8	b	5	1	1	0	0	0	0	0	Veronika	7	3	0	0	1	1	2	1	11	12	-10
9	b	3	8	4	1	3	1	1	1	Lada	0	0	0	0	0	0	0	15	0	15	15
0		0	0	0	0	0	0	0	0	Bohdan	1	1	0	1	0	0	0	0	2	2	-2
17	b	4	6	4	0	1	0	0	1	Jindřiška	0	0	0	0	0	0	0	8	0	8	8

Tabulka hierarchie třídy

Hierarchie třídy GII. A	
Renáta	16
Olga	15
Lada	15
Pavčina	13
Barbora	11
Kryštof	10
Taťána	10
Dagmar	8
Jindřiška	8
Daniela	7
Pavel	7
Kateřina	7
Ota	6
Eva	6
Karolína	5
Marek	5
Leoš	5
Ondřej	4
Josef	2
Norbert	0
Martin	-2
Bohdan	-2
Patrik	-3
Vratislav	-4
Veronika	-10
Matěj	-17
Richard	-19
Aneta	-40

Tabulka kvantitativního rozboru

Třída	GII.A
Počet žáků	28
Počet zúčastněných žáků	22
V %	78,57%
Kladné pocity 5-35, nejlepší je 5	11,18
Kvalita kolektivu 0-5, nejlepší je 5	3,77
Pocit bezpečí 1-7, nejlepší je 1	1,73
Pocit přátelství 1-7, nejlepší je 1	2,09
Atmosféra spolupráce 1-7, nejlepší je 1	2,36
Pocit důvěry 1-7, nejlepší je 1	2,36
Pocit tolerance 1-7, nejlepší je 1	2,64
Ve třídě je nešťastný žák % ANO	54,55%
Ve třídě je ubližovaný žák % ANO	40,91%
Do třídy se těším % ANO	90,91%
Někdo mi pomůže s problémy % ANO	95,45%
Problémy řešíme v klidu % ANO	95,45%
Žáci v kladné polovině třídy	60,71%
Počet vzájemných voleb	
kladných	20
záporných	1
Index	
kladných	0,91
záporných	0,05
Počet voleb celkem	
kladných	66
záporných	41
Index	
kladných	3
záporných	1,86

Příloha 7 – Vyhodnocení dotazníku B-3 – GII. B

Vyhodnocovací arch B-3

	kladné pocity	sebehodnocení	pohled na třídu	kladné volby	orbita	spravedlivý	spolehlivý	zábavný	vždy v centru dění	se všemi za dobře	Seznam žáků GII. B	záporné volby	orbita	protivný	nespravedlivý	nevědčný	nespolehlivý	osamocený	+	-	Σ	ϕ
15	b	3	6	3	0	1	0	0	0	0	Michael	0	0	0	1	0	0	0	7	1	8	6
0		0	0	0	0	0	0	0	0	0	Hana	2	1	0	0	0	0	0	0	2	2	-2
8	b	2	7	3	4	4	2	2	2	2	Julie	1	1	0	4	0	0	0	21	5	26	16
24	b	3	3	2	0	1	1	0	0	0	Jiří	0	0	0	0	0	0	0	5	0	5	5
16	a	3	7	3	0	0	0	9	0	0	Tomáš	22	9	2	4	6	4	0	16	38	54	-22
14	b	4	8	4	2	0	0	1	2	2	Petr	4	2	0	0	0	0	0	13	4	17	9
5	a	3	8	4	1	0	8	0	0	0	Robert	0	0	0	0	0	0	0	17	0	17	17
10	b	3	3	1	0	0	0	0	1	1	Nicole	0	0	0	0	0	0	0	4	0	4	4
17	b	0	1	1	0	0	1	1	0	0	Vítek	7	3	4	0	0	0	0	3	11	14	-8
18	a	2	5	3	2	0	2	0	0	0	Vlastimil	4	3	0	1	0	0	0	9	5	14	4
11	a	4	4	2	0	1	0	0	0	0	Veronika	8	4	4	1	2	0	0	5	15	20	-10
13	b	3	5	2	0	1	0	0	0	0	František	5	4	0	0	0	0	0	6	5	11	1
20	c	2	8	4	1	1	0	5	4	4	Markéta	0	0	0	0	0	0	0	19	0	19	19
0		0	4	2	1	0	0	0	1	1	Kristián	0	0	1	0	1	0	1	6	3	9	3
9	b	3	4	2	4	5	1	0	0	0	Josefína	3	1	0	0	0	0	0	14	3	17	11
10	b	3	3	2	3	8	0	4	2	2	Dominika	0	0	0	0	0	0	0	20	0	20	20
6	c	3	8	4	3	0	0	0	1	1	Lucie	0	0	0	0	0	0	0	12	0	12	12
19	c	2	6	3	0	0	0	0	0	0	Věra	1	1	0	0	0	2	1	6	4	10	2
12	a	3	8	4	1	0	2	1	0	0	Rozárie	0	0	0	0	0	0	0	12	0	12	12
0		0	3	1	0	0	0	0	0	0	Radek	2	1	1	0	2	3	0	3	8	11	-5
7	b	4	6	3	0	0	1	1	2	2	Irena	2	1	0	0	0	0	0	10	2	12	8
17	b	2	4	2	0	0	0	0	0	0	Lubomír	43	16	9	4	3	2	0	4	61	65	-57
10	b	2	4	2	0	0	0	0	1	1	Marek	1	1	0	0	0	4	0	5	5	10	0
15	b	4	8	4	0	1	2	0	0	0	Zdeňka	0	0	0	0	0	0	0	11	0	11	11
7	c	4	9	4	2	0	1	0	3	3	Anita	0	0	0	0	0	0	0	15	0	15	15
18	d	0	6	3	0	1	1	0	0	0	Radim	7	4	0	0	0	2	5	8	14	22	-6
18	b	3	4	2	1	2	1	2	1	1	Ivan	0	0	0	0	0	0	0	11	0	11	11
18	b	1	7	3	0	0	1	0	1	1	Jaroslav	1	1	1	1	0	0	0	9	3	12	6
26	d	1	3	1	0	0	0	0	0	0	Antonie	11	6	0	0	1	0	13	3	25	28	-22

Tabulka hierarchie třídy

Hierarchie třídy GII. B	
Dominika	20
Markéta	19
Robert	17
Julie	16
Anita	15
Lucie	12
Rozárie	12
Josefína	11
Zdeňka	11
Ivan	11
Petr	9
Irena	8
Michael	6
Jaroslav	6
Jiří	5
Nicole	4
Vlastimil	4
Krisitina	3
Věra	2
František	1
Marek	0
Hana	-2
Radek	-5
Radim	-6
Vítek	-8
Veronika	-10
Tomáš	-22
Antonie	-22
Lubomír	-57

Tabulka kvantitativního rozboru

Třída	GII.B
Počet žáků	29
Počet zúčastněných žáků	26
V %	89,66%
Kladné pocity 5-35, nejlepší je 5	13,96
Kvalita kolektivu 0-5, nejlepší je 5	2,58
Pocit bezpečí 1-7, nejlepší je 1	2,92
Pocit přátelství 1-7, nejlepší je 1	2,08
Atmosféra spolupráce 1-7, nejlepší je 1	2,88
Pocit důvěry 1-7, nejlepší je 1	3,04
Pocit tolerance 1-7, nejlepší je 1	3,12
Ve třídě je nešťastný žák % ANO	57,69%
Ve třídě je ubližovaný žák % ANO	92,31%
Do třídy se těším % ANO	80,77%
Někdo mi pomůže s problémy % ANO	88,46%
Problémy řešíme v klidu % ANO	50,00%
Žáci v kladné polovině třídy	68,97%
Počet vzájemných voleb	
kladných	24
záporných	3
Index	
kladných	0,92
záporných	0,12
Počet voleb celkem	
kladných	74
záporných	59
Index	
kladných	2,85
záporných	2,27

Příloha 8 – Dotazník pro třídní učitele a asistenty pedagoga

Dotazník pro třídní učitele

Rozhovor s třídním učitelem

1. Jak dlouhá je Vaše učitelská praxe?
2. Jak dlouho učíte ve třídě s integrovanými žáky s poruchami autistického spektra?
3. Jaká pozitiva a jaká negativa podle Vás obnáší integrace žáka s poruchami autistického spektra?
4. Jsou intaktní spolužáci a jejich rodiče nějakým způsobem připravováni na přítomnost integrovaných žáků?
5. Jak celkově hodnotíte kolektiv ve Vaší třídě?
6. Má integrovaný žák ve třídě přátele?
7. Jaký vztah mají z Vašeho pohledu k integrovanému žáku ostatní spolužáci?
8. Má integrovaný žák nějaké nápadné projevy v komunikaci či v chování (rituály apod.)? Pokud ano, jaké?
9. Má integrovaný žák nějaké problémy s vyjadřováním emocí? Pokud ano, jaké?
10. Má integrovaný žák problémy v oblasti neverbální komunikace? Pokud ano, jaké?

Dotazník pro asistenty pedagoga

Rozhovor s asistentem pedagoga

1. Jak dlouho působíte jako asistentka pedagoga ve třídách s integrovanými žáky s poruchami autistického spektra?
2. Jak dlouho pracujete ve třídě X. X?
3. Jaká pozitiva a jaká negativa podle Vás obnáší integrace žáka s poruchami autistického spektra?
4. Jak celkově hodnotíte kolektiv ve třídě X. X?
5. Mohl/a byste se pokusit posoudit, zda má integrovaný žák ve třídě přátele?
6. Jaký vztah mají podle Vás k integrovanému žáku ostatní spolužáci?
7. Má integrovaný žák nějaké nápadné projevy v komunikaci či v chování (rituály apod.)? Pokud ano, jaké?
8. Má integrovaný žák nějaké problémy s vyjadřováním emocí? Pokud ano, jaké?
9. Má integrovaný žák problémy v oblasti neverbální komunikace? Pokud ano, jaké?
10. Napadají Vás ještě nějaké další postřehy z Vaší pozice asistenta pedagoga?